Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8270820
Centre d'intérêt: 260

Commission des écoles catholiques de Montréal (Québec).

Une approche d intervention interdisciplinaire adaptée à l'apprentissage de l'autonomie chez des handicapés physiques de niveau scolaire primaire du l'Ecole Victor-Doré : rapport final de l'année scolaire 1980-1981 / la Commission des écoles catholiques de Montréal et l'Ecole Victor-Doré ; coordonateurs, Nicole Ranger-Durocher, Clément Taillon ; l'équipe de recherche, Louise Lahaye, Serge Racine, Antonio Le Sieur. -- [Montéal : Commission des écoles catholiques de Montréal], 1981.
211 f. en foliation multiple ; 28 cm.

Comprend des bibliographies. Dépouillement partiel: Un modèle d'intervention interdisciplinaire : l'organisation et le fonctionnement de l'interdisciplinaire / Clément Taillon -- Etude documentaire sur les définitions, le développement et l'évaluation de l'autonomie en vue de recherche / par Louise Lahaye, Antonio Le Sieur -- Diverses formes de disciplinarités : unidisciplinarité, pluridisciplinarité, multidisciplinarité, interdisciplinarité, transdisciplinarité / par Martine Chomienne, Antonio Le Sieur -- L'interdiscplinarité à l'Ecole Victor-Doré de janvier à mai 1981 : planification, production et vécu des enfants, évaluation.

Cote Dewey: 371.91'09714/C734u Cote LC: LC/4243/.C38

Descripteur(s): *Education spéciale *Enfance inadaptée *Handicapé physique *Autonomie *Multidisciplinarité *Organisation pédagogique *Enseignement individualisé *Enfant handicapé *Primaire (Niveau)

L'étude porte sur l'organisation et le fonctionnement, à l'école Victor-Doré, d'une approche interdisciplinaire, sur les produits du travail interdisciplinaire, sur ses instruments de mesure et d'évaluation et sur la relation entre le travail interdisciplinaire et l'intervention auprès des enfants. Quant à l'autonomie, les aspects considérés sont l'apprentissage de l'autonomie fonctionnelle, l'apprentissage comportemental et l'apprentissage de l'autonomie cognitive.

Seulement neuf des 32 enfants handicapés du module trois de l'école ont été soumis à l'expérimentation qui s'est déroulée de janvier à mai 1981. L'interdisciplinarité a été mesurée au moyen d'une grille évaluative remplie par les intervenants et portant sur trois points de vue: 1. le nombre d'intervention de chaque membre de l'équipe; 2. les idées, suggestions et décisions, analysées quant au contenu thématique; 3. l'évaluation de l'importance accordée à 25 items pertinents et l'établissement du degré de satisfaction des répondants.

Les recommandations suivantes sont formulées: 1. que l'approche interdisciplinaire fasse partie intégrante de tout complexe éducatif où plusieurs doivent être interreliées pour assurer l'éducation, la rééducation, la réadaptation et l'enseignement; 2. que l'autonomie soit

constamment considérée comme l'objectif primordial de l'éducation; 3. que dans le processus d'éducation, de rééducation, de réadaptation et d'enseignement, il y ait convergence constante des disciplines et des intervenants vers l'individualisation de l'enseignement.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 063
Financement: Bénéficiaire - CECM
Organisme(s) source(s) - MEQ - DGDP
Programme(s) de subvention - Projet-pilote
Auteur de l'analyse: jr

EDUQ 8270820

UNE APPROCHE D'INTERVENTION INTERDISCIPLINAIRE ADAPTÉE À L'APPRENTISSAGE DE L'AUTONOMIE CHEZ DES HANDICAPES PHYSIQUES DE NIVEAU SCOLAIRE PRIMAIRE DE L'ECOLE VICTOR-DORE

(Rapport final de l'année scolaire 1980-1981)

La COMMISSION des ECOLES CATHOLIQUES de MONTREAL

et

L'Ecole VICTOR-DORE

Coordonnateurs

Nicole RANGER-DUROCHER, M.A., C.E.C.M.
Clément TAILLON, M.A., Ecole Victor-Doré.

L'équipe de recherche

Louise LAMAYE, B.Sc., attachée de recherche
Serge RACINE, Ph.D., chercheur adjoint
Antonio Le SIEUR, Ph.D., chercheur principal

MONTRÉAL, JUIN 1981

UNE APPROCHE D'INTERVENTION INTERDISCIPLINAIRE ADAPTÉE À L'APPRENTISSAGE DE L'AUTONOMIE CHEZ DES HANDICAPES PHYSIQUES DE NIVEAU SCOLAIRE PRIMAIRE DE L'ECOLE VICTOR-DORE

(Rapport final de l'année scolaire 1980-1981)

La COMMISSION des ECOLES CATHOLIQUES de MONTREAL

et

L'Ecole VICTOR-DORE

Coordonnateurs

Nicole RANGER-DUROCHER, M.A., C.E.C.M.
Clément TAILLON, M.A., Ecole Victor-Doré.

L'équipe de recherche

Louise LAHAYE, B.Sc., attachée de recherche
Serge RACINE, Ph.D., chercheur adjoint
Antonio Le SIEUR, Ph.D., chercheur principal

MONTRÉAL, JUIN 1981

TABLE DES MATIERES

Avant-propos ---------- 2
Titre, commission scolaire, équipes de travail ---------- 3
Les intérêts du MEQ dans l'INTERDISCIPLINARITE ---------- 4
Les intérêts du MEQ dans l'apprentissage de l'AUTONOMIE ---------- 5
Organisation physique et humaine ---------- 6
Les intervenants ---------- 6
Assiette horaire, facteurs géographiques, ententes de services ------- 7
Les objectifs de la recherche ---------- 8
Le modèle d'intervention interdisciplinaire ---------- 8
L'évaluation du modèle d'intervention et d'organisation ---------- 8
L'impact social, les recommandations, bibliographie, sommaire, budget. 9

ANNEXES

L'équipe de recherche ---------- A
L'équipe d'intervention ---------- B
Le profil de la clientèle ---------- C
Le niveau de développement de la clientèle ---------- D
Les liens fonctionnels des intervenants ---------- E
L'emploi du temps des intervenants ---------- F
Le modèle d'intervention interdisciplinaire ---------- G
La grille sommative des sessions plénières ---------- H
La grille évaluative des sessions et de leur impact ---------- I
Etude documantaire sur l'autonomie ---------- J
Etude documentaire sur les diverses formes de disciplinarité --------- K
Bibliographie pertinente ---------- L
L'interdisciplinarité à l'Ecole Victor-Doré de janvier à mai 1981 ---- M
Feuille synthèse de présentation du rapport ---------- N

AVANT-PROPOS

1977 De mars à décembre 1977, le Groupe de recherche Antonio Le Sieur et Ruth Verreault mettaient au point un rapport de 89 pages sur les contextes PHYSIQUE, ADMINISTRATIF, HUMAIN et EDUCATIF de l'Ecole Victor-Doré. Ce rapport constitue un GUIDE institutionnel et la base même de l'évaluation institutionnelle qui a suivi en 1978.

1978 De janvier à juin 1978, le Groupe de recherche Antonio Le Sieur et Serge Racine procédaient à l'évaluation institutionnelle de l'Ecole Victor-Doré. Un rapport de vi-157 pages en fut tiré. Cette évaluation révélait à la Mission MEQ-MAS les points d'amélioration et d'innovation qui devaient faire l'objet de recherches plus spécifiques.

1979 De septembre 1978 à juin 1979, le Groupe de recherche Antonio Le Sieur et Serge Racine adaptaient le modèle d'amélioration-innovation LaRose-LeSieur-Racine à la situation de l'Ecole Victor-Doré. L'envergure du projet confronté avec les contraintes en personnel, en temps et en chercheurs, ont amené une réduction des effectifs de recherche. Seul le Module 2 fut retenu avec 9 intervenants et 27 élèves. L'objet de recherche fut le système modulaire, incluant l'INTERDISCILINARITE des interventions, l'INDIVIDUALISATION de l'enseignement et l'AUTONOMIE dans les apprentissages. Seules les deux premières phases du modèle LaRose-LaSieur-Racine furent complétées : OBJECTIFS, MODELE INSTITUTIONNEL. Un rapport de 195 pages fut produit.

1980 En septembre 1979, la Mission MEQ-MAS perdait sa juridiction sur les projets-pilotes. L'Ecole Victor-Doré ne fit pas exception. Le Groupe de recherche fut contraint de se conformer à de nouvelles directives. Petit à petit il parut clair que le MEQ était surtout intéressé à la confection de guides institutionnels spécifiques. Le Groupe de recherche essaya de s'adapter. De septembre 1979 à juin 1980, le Groupe de recherche Antonio Le Sieur, Serge Racine et Martine Chômienne, esquissaient l'INTERDISCIPLINARITE au point de vue théorique, cherchaient à faliciter son implantation et son évaluation et, au niveau des instruments de mesure et d'évaluation de l'AUTONOMIE, recueillaient les éléments disponibles pour les construire. C'est ainsi que se terminaient les trois dernières phases du modèle LaRose-LeSieur-Racine : instruments. implantation et évaluation.
En juin, tout était prêt pour l'expérimentation finale. Une autre année scolaire s'imposait. Elle fut accordée.

1981 De septembre à décembre 1980, le Groupe de recherche Antonio Le Sieur, Louise Lahaye et Serge Racine, de concert avec le Directeur des études et les intervenants du Module 3, cherchèrent à améliorer l'INTERDISCIPLINARITE, en théorie et en pratique, et à l'évaluer. Le problème le plus difficile à résoudre a été celui de la fabrication d'instruments de mesure et d'évaluation des apprentissages, dans un contexte de cinq disciplines scolaires, pour 9 enfants, en apprentissage individualisé, avec 3 composantes médicales.
En dépit de contraintes de toute nature, le Groupe de recherche espère terminer cette recherche à la satisfaction des intéressés.

1. Une approche d'INTERVENTION INTERDISCIPLINAIRE

   adapté à l'APPRENTISSAGE de l'AUTONOMIE

   pour des HANDICAPES PHYSIQUES de niveau scolaire PRIMAIRE.

   Explications. _ Tel qu'indiqué dans l'avant-propos, la Mission MEQ-MAS et la C.E.C.M. attachent de l'importance au développement d'un MODELE d'INTERVENTION INTERDISCIPLINAIRE de même qu'au développement de l'AUTONOMIE chez les élèves. Si le lecteur attentif et objectif relit le titre du rapport d'août 1980, il se rendra compte de la ténacité avec laquelle les chercheurs s'acharnent aux deux pôles de cette recherche : INTERDISCIPLINARITE et AUTONOMIE, ce qui implique, évidemment INDIVIDUALISATION tant dans les interventions que dans les évaluations. Cependant, les chercheurs ne s'illusionnent pas, à moins d'une recherche LONGITIDINALE de 4 ou 5 ans, il est impossible d'établir avec fiabilité et pérennité la valeur du système INTERDISCIPLINAIRE en expérimentation à l'Ecole Victor-Doré.

2. La Commission des Ecoles Catholiques de Montréal (C.E.C.M.) et l'Ecole Victor-Doré, pour handicapés physiques de niveau scolaire PRIMAIRE

3. Membres de l'équipe de coordination :

   Nicole RANGER-DUROCHER, M.A., C.E.C.M., coordonnatrice
   Clément TAILLON, M.A., Ecole Victor-Doré, directeur des études

   Membres de l'équipe de recherche :

   Louise LAHAYE, B.Sc., attachée de recherche
   Serge RACINE, Ph.D., chercheur adjoint
   Antonio Le SIEUR, Ph.D., chercheur principal

   Membres de l'équipe d'intervention interdisciplinaire :

   Diane BENOIT, orthophoniste-audiologiste
   Lise DEMONTIGNY-BASTIEN, enseignante titulaire
   Ginette DUPLANTIE, enseignante titulaire
   Suzanne LEBLANC, ergothérapeute
   Josée MASSE, physiothérapeute
   Francine ROBERT, enseignante titulaire
   Diane STE-MARIE, enseignante titulaire
   Michel VINCENT, éducateur spécialisé

   Le Guide... demande de préciser "nom, profession, formation, responsabilité dans le projet" ; ces renseignements se trouvent dans les Annexes A et B.

4. Plan de recherche

Les rencontres avec l'Agent de recherche du MEQ ont permis de déceler les intérêts particuliers du Ministère de l'Education dans les projets de recherche qu'il a autorisés et subventionnés. C'est sous toute réserve qu'ils sont transmis ici, aucun document officiel n'ayant été fourni, sauf le Guide... dans l'esprit duquel les explications données par l'Agent de recherche semblent avoir été exprimées.

Ces intérêts touchent à deux éléments généraux : l'intervention INTERDISCIPLINAIRE et l'APPRENTISSAGE de l'AUTONOMIE. Ce sont ces deux pôles, interreliés par les intervenants et les élèves, qui nous ont portés à intituler ce rapport final : "Une approche d'intervention interdisciplinaire adaptée à l'apprentissage de l'autonomie pour des handicapés physiques de niveau scolaire primaire".

Si on se reporte aux OBJECTIFS SPECIFIQUES de l'Annexe B-3 de la "Proposition de recherche expérimentale à l'Ecole Victor-Doré" pour l'année scolaire 1980-1981, on pourra se convaincre que le Groupe de recherche et ses collaborateurs avaient bien prémédité le rapprochement entre les deux pôles mentionnés : l'INTERDISCIPLINARITE et l'AUTONOMIE.

L'explicitation des deux points qui suivent vont sans doute permettre de mieux saisir la suite du développement du PLAN DU GUIDE. Tout n'y est pas clair. L'agencement des items ne peut satisfaire toute logique interne. Le mode de classification numérique et littéral lui-même n'aide guère.

4.1. Les intérêts du MEQ dans l'INTERDISCIPLINARITE

Le mouvement d'implantation de l'INTERDISCIPLINARITE dans les écoles où des intervenants de diverses spécialisations doivent intervenir auprès d'un même enfant d'une façon fréquente, voire quotidienne, est irréversible. Ce mouvement s'appuie sur le souci des responsables de l'éducation d'assurer une approche intégrale et intégrée dans l'éducation optimale de l'enfant, celui-ci devant chercher constamment à se rendre AUTONOME avec l'aide des facilitateurs des disciplines interreliées. Là-dessus le Rapport COPEX est clair.

Tel que déjà indiqué dans l'Annexe G du Rapport d'étape juin-décembre 1979, où l'étude des Diverses formes de disciplinarité a été présentée en vue de l'évaluation de l'INTERDISCIPLINARITE, aucune recherche systématique sur l'organisation, le fonctionnement et l'évaluation de l'interdisciplinarité, n'a encore été entreprise en EDUCATION. Ici, l'intérêt des chercheurs et du MEQ se rejoignent. Ces intérêts communs sont exprimés dans les quatre points suivants.

(Voir Annexe K : Diverses formes de disciplinarité)

4.1.1. L'organisation et le fonctionnement de l'interdisciplinarité, tels que vécus par les intervenants de l'Ecole Victor-Doré.

4.1.2. Les produits du travail interdisciplinaire dans tous les domaines pertinents, par exemples : idées, approches, stratégies, méthodes, techniques, etc...

4.1.3. Les instruments de mesure et d'évaluation fabriqués et expérimentés dans l'évaluation de l'interdisciplinarité.

4.1.4. La relation entre le travail interdisciplinaire et l'intervention auprès des enfants.

4.2. Les intérêts du MEQ dans l'apprentissage de l'AUTONOMIE

En septembre 1979, le Groupe de recherche s'est penché sur le problème souvent oublié de l'AUTONOMIE comme objectif terminal de l'éducation. Ce n'est qu'en décembre 1980 qu'il a été possible de procéder à l'étude théorique de l'autonomie. Celle-ci peut-être envisagée sous plusieurs angles : autonomie fondamentale, intermédiaire et avancée ou encore, autonomie cognitive, affective, motrice, etc...

A l'Ecole Victor-Doré, l'autonomie porte surtout sur l'apprentissage fonctionnel, comportemental, cognitif.

4.2.1. L'apprentissage de l'autonomie fonctionnelle

- le positionnement
- le déplacement
- la manipulation
- l'autonomie de base : toilette, habillage, manger, transport, etc...

4.2.2. L'apprentissage comportemental

- le fonctionnement psycho-social (socio-affectivité)

4.2.3. L'apprentissage de l'autonomie cognitive

- avec problèmes perceptuels
- avec problèmes intellectuels
- avec problèmes d'attention et de concentration
- avec problèmes de communication verbale ou non verbale (organiques ou fonctionnels).

(Voir Annexe J : Etude documentaire sur l'AUTONOMIE)

Les points a, b, c et du du paragraphe 4, Plan de recherche, sont tous pertinents à la clientèle de l'Ecole Victor-Doré. Celle-ci présente des caractéristiques multiples et, selon l'optique dans laquelle on se place, nécessite une classification particulière. Aussi, pour plus de clarté et pour répondre aux recommandations du MEQ, l'image de cette clientèle est présentée en deux tableaux :

Le profil de la clientèle dont les catégories sont : sexe, âge, handicap, localité d'origine, milieu de vie actuel, date d'admission, date de la dernière évaluation. (Annexe C)

Le niveau de développement a été établi pour chaque enfant, par chaque intervenant, dans son domaine spécifique, ce qui permet d'obtenir une image complète du développement de l'enfant aux points de vue cognitif, affectif, moteur et social. (Annexe D)

4.1e. Organisation physique et humaine

Depuis le départ des élèves du niveau secondaire pour l'Ecole Joseph-Charbonneau, l'Ecole Victor-Doré est devenue en exclusivité une école primaire avec maternelles.
Cet événement a permis de repenser à fond l'organisation, la fonctionnalité, la rentabilité des lieux physiques de l'Ecole. Aucun des plans de réaménagement sont disponibles à l'heure actuelle. La seule information qui soit actuellement disponible est celle qui est consignée dans le Rapport de 1977 qui décrit in-extenso les aspects physiques de l'école.

4.1f. Les intervenants

Il s'agit uniquement des intervenants du Module 3, seuls impliqués dans la recherche longitudinale qui s'est terminée le 30 juin 1981.

L'Annexe E précise pour chaque intervenant son rôle, sa fréquence d'intervention et les liens fonctionnels qu'il entretient avec ses collègues et les élèves dans son intervention éducative.

Dix activités interdisciplinaires principales y apparaissent.
Ce sont :
1. Evaluations
2. Observations
3. Diagnostics
4. Animation d'activités éducatives
5. Enseignement
6. Co-animation d'activités éducatives
7. Co-animation d'activités spéciales (visites éducatives, activités intégrées, etc...)
8. Thérapies individuelles.
9. Thérapies de groupe.
10. Actions auprès des éléments de l'environnement.

L'Annexe F donne les renseignements suivants sur :

la fréquence d'intervention par semaine : enfant/heure/semaine,
le temps passé à la préparation de l'enseignement ou du traitement,
le temps passé à l'enseignement ou au traitement,
le temps passé aux évaluations de groupe ou individuelles,
le temps passé en séances d'interdisciplinarité,
le temps passé à la rédaction de rapports,
le temps passé en comités,
le temps consacré à d'autres tâches reliées à l'intervention auprès des élèves du Module 3 ou des autres modules.

L'Annexe B a déjà présenté les informations fondamentales sur les intervenants : nom, grade, statut.

4.1g. Assiette horaire

Grosso modo, l'horaire de l'Ecole Victor-Doré pour le Module 3 est assez semblable à celui des écoles primaires, dites régulières. A titre indicatif, consulter l'Annexe G.

Des informations complémentaires sont présentées à l'Annexe F.

4.1h. Les facteurs géographiques

L'Ecole Victor-Doré est située dans la région métropolitaine de Montréal, au centre même du territoire de la Commission des Ecoles Catholiques de Montréal.

L'Annexe C présente les détails de ces facteurs.

4.1i. Les ententes de services

Voir le Rapport de 1977, secteur médical.

4.1j. Le scénario

Les services éducatifs sont décrits dans le Rapport de 1977.
L'organisation par modules est décrite dans le Rapport de 1979, à l'Annexe D.
L'interdisciplinarité sous l'angle théorique est présentée dans ce rapport-ci à l'Annexe K et, sous l'angle du vécu quotidien, entre janvier et mai 1981, à l'Annexe M.

4.2. Les objectifs de la recherche

Ici, le Guide parle d'objectifs et de démarche dans le temps. Tous ces renseignements sont contenus dans le Rapport d'août 1980, aux pages 9 et 10, à l'exception des diverses étapes particulières qui ont été prévues de janvier à mai 1981.

Les objectifs généraux et spécifiques n'ont pas changé depuis 1979. Il s'agissait de mettre à l'épreuve d'une façon pratique et systématiquement contrôlée Une approche d'intervention interdisciplinaire dont la théorie avait été explicitée dans les rapports précédents.

Les cinq mois pendant lesquels cette approche a été mise à l'épreuve ont été bénéfiques pour les enfants, les intervenants, les chercheurs et, également, pour l'avenir de l'interdisciplinarité à l'Ecole Victor-Doré. (Voir l'Annexe M)

4.3. Les hypothèses, s'il y a lieu

Il ne s'agit que d'hypothèses de travail, espèces de guides pour mieux poursuivre la recherche et lui donner une constante rectitude. Elles sont explicitées dans le Rapport d'août 1980, aux pages 12 et 13.

4.4. Elaboration de l'approche d'intervention interdisciplinaire

La partie la plus importante de la présente recherche se situe aux niveaux de l'INTERDISCIPLINARITE, de l'APPRENTISSAGE DE L'AUTONOMIE et de l'INDIVIDUALISATION de l'enseignement et de l'apprentissage.

Sur ces sujets, quelques renseignements ont été fournis dans le Rapport d'août 1980, aux pages 11 et 12.

Le système interdisciplinaire est décrit in-extenso à l'Annexe G du présent rapport.

4.5. Evaluation de l'intervention et de l'organisation

L'approche d'intervention interdisciplinaire devait nécessairement faire l'objet d'évaluations. Avant janvier 1981, deux grilles ont été utilisées. La première, destinée à établir le bilan des produits interdisciplinaires accumulés en sessions plénières des intervenants, et, la deuxième, le degré de satisfaction dans le travail interdisciplinaire auprès des élèves.

L'Annexe H présente la grille d'évaluation de l'interdisciplinarité utilisée pour recueillir les produits et l'Annexe I, le degré de satisfaction.

On trouvera en Annexe J, l'étude théorique de l'autonomie dont on a tiré les principes pertinents à l'évaluation de l'autonomie dans les projets-tests et les simples projets ou problèmes à résoudre.

5. L'impact social

Les données actuelles sur l'impact social sont sporadiques parce que le temps a manqué pour fabriquer les instruments de dissémination, pour établir les contacts avec les milieux éducatifs et, surtout avec les parents.

Cependant, dans certains projets des derniers cinq mois de l'année scolaire 1980-1981, les parents ont été impliqués systématiquement et y ont trouvé satisfaction. (Voir Annexe M)

6. Les recommandations

Au terme de cette recherche, de nombreuses recommandations pourraient être formulées. En voici les principales :

6.1. que l'approche interdisciplinaire fasse partie intégrante de tout complexe éducatif où plusieurs disciplines doivent être interreliées pour assurer l'éducation, la rééducation, la réadaptation et l'enseignement.;

6.2. que l'autonomie soit constamment considérée comme l'objectif primordial de l'éducation et que l'approche interdisciplinaire constitue l'élément intégrateur des apprentissages cognitifs, affectifs, moteurs et sociaux ;

6.3. que dans le processus d'éducation, de rééducation, de réadaptation et d'enseignement, il y ait convergence constante des disciplines et des intervenants vers l'individualisation de l'enseignement, pour qu'au sortir de l'école l'enfant ait pleinement conscience que l'éducation l'a aidé à constituer une personnalité intégrée et formée sous toutes ses facettes.

6.4. que l'Ecole Victor-Doré puisse disposer dès 1981-1982, d'une unité de recherche, de temps, d'équipement, de matériel didactique pour continuer l'expérience bien amorcée d'une approche d'intervention interdisciplinaire.

7. Bibliographies

Ce rapport comprend trois bibliographies :
Bibliographie pertinente aux éléments de ce rapport (Annexe L)
Bibliographie pertinente à l'étude de l'autonomie (Annexe J)
Bibliographie pertinente à l'étude de l'interdisciplinarité (Annexe K)

8. Sommaire

A la page 11 de ce rapport on trouvera le sommaire de la présente recherche pour l'année scolaire 1980-1981.

9. Budget

Coût autorisé par le Ministère : 8000$

Dépenses encourues par la Commission scolaire : nil.

Dépenses encourues pour la conduite de la recherche :
honoraires des deux chercheurs : 6500$
travaux de dactylographie
de polycopie, de reliure,
d'expédition pour les rapports
d'étape (janvier 1981) et
final (juin 1981) 1500$

10. Nom du responsable du projet (Annexe A), Nicole RANGER-DUROCHER

Chercheur et rédacteur (Annexe A), Antonio Le SIEUR

Signature du directeur général :

_____
le directeur général

_____
date de la signature

11. Résolution du Conseil des Commissaires

Numéro de la résolution CX 111

Date de la résolution 1980-03-21

Ce rapport a été déposé le jeudi 9 juillet 1981

à la responsable du projet, Madame Nicole RANGER-DUROCHER,

à la Commission des Ecoles Catholiques de Montréal

par Antonio Le SIEUR, chercheur principal.

8.1. Durée du projet

La présente recherche a commencé en septembre 1979, s'est continuée jusqu'au 31 mai 1981. Le contexte temporel dans lequel elle s'est insérée s'étend de mars 1977 à juin 1981. Les objectifs de la Mission MEQ-MAS ont persisté jusqu'en septembre 1979. Le présent projet-pilote a apporté de nouveaux objectifs, en particulier celui de développer et d'expérimenter un système ou approche d'intervention interdisciplinaire.

8.2. Analyse de la situation et pertinence de la recherche

Le contexte particulier de l'Ecole Victor-Doré pour enfants handicapés physiques de niveau scolaire primaire a nécessité l'adoption d'une approche d'intervention interdisciplinaire, d'individualisation de l'enseignement et de l'apprentissage, en vue du développement intégral et intégré de l'autonomie individuelle. Il va de soi qu'implicitement il fallait adopter un système d'évaluation formatif et sommatif adapté à chaque élève, avec référence au groupe, au second plan.

La recherche avait pour but de systématiser, d'expérimenter et d'évaluer les composantes sus-mentionnées. Pendant l'année 1979-1980 les expérimentations ont consisté en majeure partie dans la mise en place du système interdisciplinaire. En 1980-1981, dans les premiers mois, il a fallu essayer de rallier les bonnes volontés qui, petit à petit, se sont montrées. Si bien que de janvier à mai 1981, il a été possible d'entreprendre la mise à l'épreuve d'une approche interdisciplinaire à l'aide de 12 projets que les intervenants et les enfants ont eux-même appréciés. (Voir Annexe M)

8.3. Objectifs et retombées prévues

L'objectif général était d'expérimenter le système INTERDISCIPLINAIRE et d'en découvrir l'efficacité. Il a fallu quelques mois pour s'apercevoir que l'expérimentation d'un quelconque système interdisciplinaire ne pouvait se faire avec efficacité avec 32 enfants handicapés physiques. Il a fallu longtemps négocier. On en est arrivé à la décision que seuls neuf (9) enfants du Module 3 seraient soumis à l'expérimentation du système. Dans ces conditions les chercheurs et l'équipe interdisciplinaire acceptèrent de relever le défi. Ce fut fait. (Voir Annexe M).

8.4. Méthodologie

Il s'agit exclusivement, pour la période qui s'étend de janvier à mai 1981, de RECHERCHE ACTION. Intervenants et chercheurs s'en sont accomodés, au point où on se demande si c'est le seul type de recherche dont l'école, en général, a besoin. N'a-t-elle pas pour objectif de développer les milieux et de les rendre efficaces dans le sens de la formation intégrale et intégrée des enfants de tous âges.

8.5. Résultats

Ils sont tous consignés dans l'Annexe M. Vous n'y perdrez point votre temps.

L'EQUIPE DE RECHERCHE

RANGER-SUROCHER, Nicole, coordonnatrice
- B.A., B.Péd., B.Sp. (Enfance inadaptée), M.A. (Orthopédagogie)
- Etudes spéciales de Master's Degree pour l'I.M.C. (Syracuse)
- Scolarité de Ph.D. (Orthopédagogie) terminée et recherche en cours
- Vingt (20) ans d'expérience en déficience physique et mentale
- Membre de la Mission MAS-MEQ de 1974-1979
- Membre du Comité consultatif des handicapés physiques (MEQ)
- Membre du Comité opérationnel (MEQ)
- Membre du Comité consultatif du Service d'Adaptation (MEQ)
- Membre du Comité sur les services de santé et les services sociaux en milieu scolaire (MAS-MEQ)
- Membre de plusieurs organismes comme CQEE, comités du MAS et du MEQ, Association des Femmes Diplômées de Montréal
- Auteur de plusieurs études sur l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage

LAHAYE, Louise, attachée de recherche
- B.Sc. en orientation scolaire et professionnelle
- Scolarité de M.A. en voie d'achèvement en Fondements de l'Education
- Intérêt en recherche sur les autonomies fondamentales, intermédiaires et avancées en éducation
- Attachée de recherche pour le développement d'un programme de sécurité au travail dans le cadre de l'enseignement professionnel de niveau secondaire.

RACINE, Serge, chercheur adjoint
- B.A., M.A. (Ed.), Ph.D. (Ed.)
- Professeur adjoint à plein temps, Section Mesure et Evaluation, Faculté des Sciences de l'Education, Université de Montréal
- Spécialiste en mesure et évaluation en éducation
- Membre du Conseil de la Faculté des Sciences de l'Education
- Docimologue consultant pour la Commission des Ecoles Catholiques de Montréal, le Ministère de l'Education, l'Université Concordia et plusieurs organismes d'éducation
- Auteur de nombreux rapports, articles, tests en mesure et évaluation
- Membre du Groupe de recherche de la Mission MEQ-MAS en 1978-1979
- Chercheur adjoint pour la C.E.C.M. dans le projet-pilote Ecole Victor-Doré.

Le SIEUR, Antonio, chercheur principal
- B.A., B.Péd., M.A. (Ed.), Ph.D. (Ed.)
- Professeur titulaire, à la retraite depuis le 1er juin 1980
- Six (6) ans professeur à l'Université d'Ottawa
- Trois (3) ans professeur à l'Ecole Normale Secondaire de Montréal
- Seize (16) ans professeur à l'Université de Montréal
- Chercheur pour l'UNESCO de 1948 à 1953 dans le Pacifique-Sud
- Chercheur pour l'Agence Canadienne de Développement International
- Président de l'Association Canadienne des Chercheurs en Education
- Lauréat du Trophée ACE/WHITWORTH en 1979 comme chercheur remarquable
- Auteur de livres, rapports, articles, tests, recensions, chroniques...
- Chercheur principal des projets-pilotes en enseignement professionnel depuis le 1er juin 1980.

L'EQUIPE D'INTERVENTION

Nom	Grades	Statut
BENOIT, Diane	M.A.	Orthophoniste-audiologiste
DEMONTIGNY-BASTIEN, Lise	Bacc. spéc. enf. inad.	Enseignante titulaire
DUPLANTIE, Ginette	Bacc. spéc. enf. inad.	Enseignante titulaire
LEBLANC, Suzanne	Bacc. spéc. ergothér.	Ergothérapeuthe
MASSE, Josée	Bacc. spéc. physioth.	Physiothérapeute
ROBERT, Francine	Bacc. spéc. enf. inad.	Enseignante titulaire
STE-MARIE, Diane	Bacc. spéc. enf. inad.	Enseignante titulaire
VINCENT, Michel	D.E.C. spécialisé	Educateur spécialisé

TAILLON, Clément, directeur des études, est l'animateur et coordonnateur des activités du Module 3.

Remarque. - Les membres de l'équipe d'intervention interdisciplinaire ne sont pas limités au Module 3 dans leurs activités d'enseignement ou de traitement. Le nombre d'heures d'intervention est établi à partir de certaines composantes, comme le ratio pour handicapés physiques, les interventions extérieures au Module 3, les directives et les clauses syndicales.

Voir les Annexes E et F pour ce qui a trait aux liens fonctionnels des intervenants et l'emploi de leur temps.

LE PROFIL DE LA CLIENTELE

No	Sexe	Date de naissance	Milieu de vie	Insc. Victor-Doré	Diagnostic clinique	Ambulation	Dernière discussion planification
1	F	68-08-09	Famille	77-09-15	Quadriplégie spastique postmyélite transverse.	b	80-11-13
2	M	70-08-28	Famille	77-09-?	Traumatisme crânien, quadriplégie spastique sévère.	b	80-11-13
3	M	70-01-29	Famille	76-04-13	Déficit moteur cérébral quadriplégie spastique et choréoathétoïde.	d	80-12-04
4	F	69-02-01	Famille	75-01-27	Déficit moteur cérébral spastique sévère	b	80-11-20
5	M	68-09-17	Famille	77-09-01	Traumatisme crânien. Quadriplégie spastique sévère.	a	80-12-01
6	M	68-10-20	Centre accueil	74-08-29	Atteinte neuro-musculaire de type Wernig - Hoffmann.	a	80-10-27
7	M	70-03-07	Famille accueil	76-05-18	Déficit moteur cérébral, quadriplégie spastique et choréoathétoïde.	c	80-11-13
8	M	69-02-11	Famille	75-09-01	Dystrophie musculaire de type Duchesne.	a	80-12-02
9	F	68-04-25	Centre hospitalier	77-01- ?	Ostéogénèse imparfaite.	a	80-10-13

	F	68-02-26	Famille accueil	78-06-27	Epidermolyse bulleuse.	f	80-11-1
11		69-10-03	Famille		Déficit moteur cérébral de type dyolégique spastique.	f	80-11-2
1	M	69-09-02	Famille	74-09- ?	Déficit moteur cérébral, quadra-plégie spastique et choréo-athétosique sévère.	a	80-12-0
13	F	70-11-08	Famille	76-08-29	Déficit moteur cérébral de type spastique.	b(longues distances) d(courtes distances)	80-12-0
1	F	71-03-08	Famille	77-06-27	Meningo myélocèle, hydrocéphalie, parésie sphinctérienne.	b	80-02-1
15	F	69-03-02	Foyer accueil	75-05-07	Déficit moteur cérébral quadri-plégie choréo-athétoïde sévère.	a	80-11-1
1		68-08-23	Centre accueil	80-06-20	Spida bifida parésie inférieure gauche.	f	80-10-2
17	M	70-09-03	Famille	79-12-11	Déficit moteur cérébral quadri-plégie spastique et choréo-athétoïde.	c	80-12-0
1	F	69-12-04	Famille	76-09- ?	Déficit moteur cérébral, diplégie spastique.	e	80-12-1
19	F	70-01-08	Famille	77-09-27	Séquelle de cranio-pharyngiome opéré, Hémiplégie droite.	f	80-12-0
2	F	67-10-17	Famille	74-09- ?	Déficit moteur cérébral quadri-plégie spastique et choréo-athétoïde sévère.	a	80-11-2
2		69-10-26	Centre hôspita-lier.	75-08-29	Déficit moteur cérébral quadri-plégie spastique très sévère.	a	80-12-0

	F	68-04-27	Famille	74-09- ?	Déficit moteur cérébral quadriplégie spastique et choréo-athétoïde sévère.	a	80-11-
2		68-05-14	Famille	74-09- ?	Déficit moteur cérébral quadriparisie spastique aux membres inférieurs.	e	80-12-
2	M	68-03-21	Famille accueil	76-09- ?	Déficit moteur cérébral quadriplégie spastique et choréo-athétoïde sévère.	a	80-11-
25	M	70-08-07	Famille	76-04-26	Déficit moteur cérébral quadriplégie spastique plus marquée à droite.	a) à la maison c	80-12-
4	F	68-12-24	Foyer accueil Famille fin sem.	75-09-04	Polyneuropathie héréditaire non évolutive.	e	80-11-
37	M	69-10-02	Famille	76-05-04	Dystrophie musculaire de type Duchesne.	a	80-01-
2		70-02-25	Famille	76- -	Déficit moteur cérébral diplégie spastique sévère.	d	80-12-
29	F	70-04-27	Famille	76-08-27	Encéphalopathie congénitale.	b	80-11-

Modes d'ambulation:

a) fauteuil roulant motorisé
b) fauteuil roulant régulier
c) tricycle ou tracteur ,
d) marchette ou brouette
e) béquilles, tripodes, cannes, etc...
f) sans aide

Un modèle d'intervention interdisciplinaire. Annexe D. (a)

PROFIL SCOLAIRE

	Français	Mathématique
1	Troisième tiers au programme de 5ème année régulière.	Deuxième tiers au programme de 5ème année régulière.
2	Programme de lecture avant lecture.	Programme de niveau pré-numérique.
3	Deuxième tiers du programme de 2ème année régulière.	Premier tiers du programme de 3ème année régulière.
4	Premier tiers du programme de 5ème année régulière.	Premier tiers au programme de 4ème année régulière.
5	Troisième tiers du programme de 4ème année régulière.	Troisième tiers du programme de 4ème année régulière.
6	Premier tiers au programme de 5ème année régulière.	Troisième tiers du programme de 5ème année régulière.
7	Deuxième tiers au programme de 1ère année.	Deuxième tiers du programme de 1ère année.
8	Troidième tiers du programme de 1ère année.	Premier tiers du programme de 1ère année.
9	Troisième tiers du programme de 3ème année.	

	Premier tiers du programme de 5ème année.	Troisième tiers du programme de 3ème année.
.1	Premier tiers du programme de 4ème année.	Premier tiers du programme de 4ème année.
.2	Deuxième tiers du programme de 1ère année.	Troisième tiers du programme de 3ème année.
.3	Premier tiers du programme de 3ème année.	Premier tiers du programme de 3ème année.
.4	Premier tiers du programme de 3ème année.	Premier tiers du programme de 3ème année.
.5	Troisième tiers du programme de 1ère année.	Troisième tiers du programme de 1ère année.
.6	Deuxième tiers du programme de 6ème année.	Deuxième tiers du programme de 6ème année.
.7	Deuxième tiers du programme de 1ère année.	Troisième tiers du programme de 2ème année.
.8	Deuxième tiers du programme de 3ème année.	Deuxième tiers du programme de 3ème année.
.9	Premier tiers du programme de 1ère année.	Premier tiers du programme de 1ère année.
.10	Deuxième tiers du programme de 5ème année.	Deuxième tiers du programme de 5ème année.
.11	Premier tiers du programme de 2ème année.	Premier tiers du programme de 3ème année.

	Deuxième tiers du programme de 1ère année.	Premier tiers du programme de 2ème année.
3	Deuxième tiers du programme de 3ème année.	Premier tiers du programme de 3ème année.
4	Troisième tiers du programme de 1ère année.	Premier tiers du programme de 2ème année.
5	Deuxième tiers du programme de 3ème année.	Deuxième tiers du programme de 3ème année.
6	Deuxième tiers du programme de 1ère année.	Deuxième tiers du programme de 1ère année.
7	Premier tiers du programme de 2ème année.	Deuxième tiers du programme de 2ème année.
8	Troisième tiers du programme de 3ème année.	Premier tiers du programme de 3ème année.
9	Deuxième tiers du programme de 1ère année.	Premier tiers du programme de 1ère année.

Un modèle d'intervention interdisciplinaire. Juin-déc. 1980. Annexe D (b)

L'autonomie fonctionnelle en relation avec la motricité.

	Autonomie motrice		Habiletés de base	
1	Déplacement:	poursuivre l'apprentissage à se déplacer en fauteuil roulant dans différentes situations; Améliorer la vitesse à se déplacer.	Alimentation:	Apprendre à se servir d'un couteau adapté.
			Toilette:	Apprendre à faire ses cathétérismes assise sur la toilette, se laver, laver le catheter, etc...
	Transferts:	Améliorer les transports du fauteuil roulant au sol, à la toilette, au lit, etc...	Habillage:	Améliorer l'autonomie à mettre et enlever certains vêtements: bas-culotte, etc...
2	Positionnement:	Améliorer le contrôle de la tête en position médiane. Permettre la position au sol, utiliser la planche ventrale.	Alimentation:	Améliorer les habiletés à utiliser des adaptations.

	Positionnement: Favoriser une position assise, les pieds appuyés au sol, symétrie à observer. Déplacements: Améliorer les habiletés à se déplacer debout (début de la marche; utilisation de la marchette). Encourager la station debout.	Toilette: Améliorer l'indépendance à la toilette. Alimentation: Améliorer les habiletés à se nourrir seul.	
4	Positionnement: Améliorer la symétrie en position assise (fauteuil roulant et chaise droite). Déplacements: Favoriser les déplacements en marchette sur de courtes distances, améliorer le patron de marche.	Habillage: Améliorer les habiletés à attacher ses vêtements.	
5	Positionnement: Varier les positions afin de maintenir les amplitudes articulaires.	Alimentation: Améliorer l'habileté à se servir de sa fourchette (avec manche adapté).	

Déplacements: Favoriser la marche à l'aide d'une marchette sur de courtes distances. Améliorer l'équilibre en station debout. Améliorer les transferts tricicle, chaise.	**Alimentation:** Améliorer son habileté à se nourrir seul avec cuiller adaptée, butoir et antidérapant.
Positionnement: Encourager l'enfant à garder la tête sur l'appuitête.	

	Positionnement: Augmenter les périodes couchées à l'école.		
		Habillage:	Améliorer son autonomie à s'habiller en lui obtenant des souliers adaptés.
1	Positionnement: Utiliser une chaise avec marchepied pour le travail à une table. Déplacements: Améliorer la vitesse dans les escaliers. Apprendre à franchir de petits obstacles sans appui. Utiliser les cannes pour se déplacer.	Habillage:	Consolider l'habileté à faire des boucles.

<u>Positionnement:</u>	Placer sur la planche ventrale 3 fois/semaine. Maintenir un bon contrôle de la tête.	
<u>Déplacements:</u>	Améliorer les déplacements avec la marchette pour de courtes distances.	

	<u>Transferts</u>:	Améliorer son habileté.	<u>Habillage</u>:	Améliorer les habiletés à s'habiller et se déshabil
	<u>Positionnement</u>:	Dégager les bras en vue d'aider les transferts.		
1	Enfant a vécu			
17	<u>Déplacements</u>:	Entraîner la marche avec une marchette.	<u>Habillage</u>:	Améliorer l'indépendance, surtout dans les attaches (adaptations).
	<u>Positionnement</u>:	Viser un meilleur contrôle des membres supérieurs.		
	<u>Transferts</u>:	Améliorer les transferts au sol		

Déplacements:	Ralentir la démarche, rendre la marche avec les cannes plus stable. Améliorer la coordination et l'endurance.	Habillage:	L'encourager à s'habiller et se déshabiller seule.
Positionnement:	Améliorer la position assise.		
Positionnement:	Varier les positions durant la journée. Favoriser une position symétrique en conduisant le fauteuil roulant.	Alimentation:	Commencer à utiliser ses ustensiles adaptés.

	Positionnement:	Améliorer le contrôle et la stabilité dans toutes les fonctions.	Habillage:	Améliorer l'autonomie à s'habiller et se déshabille seul (adaptation).
2	Déplacements: Positionnement:	Entraînement à la marche. Prévenir les difformités au tronc et aux hanches.		
3	Déplacements:	Améliorer le patron ou marche, la tolérance à la marche et les déplacements dans les escaliers.		

	Transferts:	Améliorer les transferts dans les différentes situations.	Alimentation: Se servir d'une cuiller adaptée.
5	Positionnement:	Adapter le tricycle afin de stabiliser le tronc. Entraînement avec une marchette.	
	Transferts:	Favoriser les transferts dans les différentes situations.	
6	Déplacements:	Améliorer les habilités à monter et à descendre les escaliers.	Améliorer la vitesse d'exécution des mouvements: - habillage - déshabillage.

7	<u>Positionnement</u>:	Concevoir une table inclinée adaptée à son fauteuil roulant.	Essayer de maintenir le plus longtemps possible les tâches qu'il peut réaliser: -habillage -déshabillage
	<u>Transferts</u>:	Prévoir un treuil hydrolique.	
8	<u>Déplacements</u>:	Améliorer le patron de mouvements dans la marche rapide. Acquérir plus d'équilibre. Utiliser le tricycle pour les longues distances.	
9	Favoriser le repos au sol l'après-midi.		

NOM: De Montigny-Bastien, Lise ROLE: Pédagogue

ACTIVITES INTERDISCIPLINAIRES (auprès des enfants)

1-	Evaluations	x
2-	Observations	x
3-	Diagnostics	x
4-	Animation d'activités éducatives	x
5-	Enseignement	x
6-	Co-animation d'activités éducatives	x
7-	Co-animation d'activités spéciales (visites éducatives, activités intégrées, etc...)	x
8-	Thérapies individuelles	
9-	Thérapies de groupe	
10-	Actions auprès des éléments de l'environnement	x

ANNEXE E

Un modèle d'intervention interdisciplinaire - juin-décembre 1980

Rôle et activités interdisciplinaires des intervenants

NOM	ROLE
1- DeMontigny-Bastien, Lise	Pédagogue
2- Tessier-Duplantie, Ginette	Pédagogue
3- Robert, Francine	Pédagogue (coordonnatrice du module)
4- Drolet-Ste-Marie, Diane	Pédagogue
5- Vincent, Michel	Educateur spécialisé
6- Benoit, Diane	Orthophoniste-audiologiste
7- LeBlanc, Suzanne	Ergothérapeute
8- Masso, Josée	Physiothérapeute

NOM: Duplantie, Linette ROLE: Pédagogue

ACTIVITES INTERDISCIPLINAIRES (auprès des enfants)

1-	Evaluations	x
2-	Observations	x
3-	Diagnostics	x
4-	Animation d'activités éducatives	x
5-	Enseignement	x
6-	Co-animation d'activités éducatives	x
7-	Co-animation d'activités spéciales (visites éducatives, activités intégrées, etc...)	x
8-	Thérapies individuelles	
9-	Thérapies de groupe	
10-	Actions auprès des éléments de l'environnement	x

[illegible] ROLE: [illegible]

VUES INTERDISCIPLINAIRES (auprès des enfants)

1- Evaluations	[X]
2- Observations	[X]
3- Diagnostics	[X]
4- Animation d'activités éducatives	[X]
5- Enseignement	[X]
6- Co-animation d'activités éducatives	[X]
7- Co-animation d'activités spéciales (visites éducatives, activités [illegible]grées, etc...)	[X]
8- Thérapies individuelles	[ ]
9- Thérapies de groupe	[ ]
10- Actions auprès des éléments de l'environnement	[X]

NOM: Ste-Marie, Diane ROLE: Éducatrice

ACTIVITES INTERDISCIPLINAIRES (auprès des enfants)

1-	Evaluations	x
2-	Observations	x
3-	Diagnostics	x
4-	Animation d'activités éducatives	x
5-	Enseignement	x
6-	Co-animation d'activités éducatives	x
7-	Co-animation d'activités spéciales (visites éducatives, activités intégrées, etc...)	x
8-	Thérapies individuelles	
9-	Thérapies de groupe	
10-	Actions auprès des éléments de l'environnement	x

NOM: Vincent, Michel ROLE: Educateur spécialisé

ACTIVITES INTERDISCIPLINAIRES (auprès des enfants)

1-	Evaluations	x
2-	Observations	x
3-	Diagnostics	x
4-	Animation d'activités éducatives	x
5-	Enseignement	
6-	Co-animation d'activités éducatives	x
7-	Co-animation d'activités spéciales (visites éducatives, activités intégrées, etc...)	x
8-	Thérapies individuelles	
9-	Thérapies de groupe	
10-	Actions auprès des éléments de l'environnement	x

NOM: Benoît, Diane ROLE: Orthophoniste-Audiologiste

ACTIVITES INTERDISCIPLINAIRES (auprès des enfants)

1-	Evaluations	x
2-	Observations	x
3-	Diagnostics	x
4-	Animation d'activités éducatives	x
5-	Enseignement	
6-	Co-animation d'activités éducatives	x
7-	Co-animation d'activités spéciales (visites éducatives, activités intégrées, etc...)	x
8-	Thérapies individuelles	x
9-	Thérapies de groupe	x
10-	Actions auprès des éléments de l'environnement	x

NOM: Leblanc, Suzanne ROLE: Psychothérapeute

ACTIVITES INTERDISCIPLINAIRES (auprès des enfants)

1-	Evaluations	x
2-	Observations	x
3-	Diagnostics	x
4-	Animation d'activités éducatives	x
5-	Enseignement	
6-	Co-animation d'activités éducatives	x
7-	Co-animation d'activités spéciales (visites éducatives, activités intégrées, etc...)	x
8-	Thérapies individuelles	x
9-	Thérapies de groupe	x
10-	Actions auprès des éléments de l'environnement	x

NOM: Hausse, Josée ROLE: Physiothérapeute

ACTIVITES INTERDISCIPLINAIRES (auprès des enfants)

1-	Evaluations	x
2-	Observations	x
3-	Diagnostics	x
4-	Animation d'activités éducatives	
5-	Enseignement	
6-	Co-animation d'activités éducatives	x
7-	Co-animation d'activités spéciales (visites éducatives, activités intégrées, etc...)	x
8-	Thérapies individuelles	x
9-	Thérapies de groupe	x
10-	Actions auprès des éléments de l'environnement	x

L'emploi du temps des intervenants[a]

Nom	Nature de l'intervention b	Préparation c	Intervention d	Evaluation e	Interdisc. en réunion f	Interdisc. ailleurs g	Comités h	Rapports i	Total
DeMontigny-Bastien, Lise	Enseignement		1230		60		90		1380
Duplantie, Ginette	"		1230		60		90		1380
Hebert, Francine	"		1230		60		90		1380
Ste-Marie, Diane	"		1230		60		90		1380
Vincent, Michel	Ed. spécialisée	110	1650	100	60		180		2100
Benoit, Diane	Orthophonie	60	1600	60	150	60	120	60	2100
LeBlanc, Suzanne	Ergothérapie	120	1600	100	60	60	60	100	2100
Masse, Josée	Physiothérapie	100	1600	120	60	60	60	100	2100

a. L'emploi du temps est exprimé en terme d'heures/minutes/semaine. Exemple : préparation : 2:30
b. Enseignement, physiothérapie, ortho-audiologie, ergothérapie, etc...
c. Préparation des plans d'enseignement ou de traitements.
d. Enseignement ou traitement en groupes ou individuellement.
e. Evaluation des apprentissages ou des comportements, en groupes ou individuellement.
f. Uniquement l'interdisciplinarité dans son fonctionnement en réunion plénière.
g. Uniquement l'interdisciplinarité vécue avec les collègues et les élèves en dehors des réunions plénières.
h. Comités spéciaux, en dehors des réunions interdisciplinaires.
i. Il s'agit de rapports écrits à soumettre en réponse à des exigences réglementaires.

ANNEXE G

Un modèle d'intervention interdisciplinaire -- juin-décembre 1980

L'organisation et le fonctionnement de l'interdisciplinarité

Ce texte est incomplet et ne peut que constituer un premier document de travail visant à illustrer la façon dont s'exprime l'interdisciplinarité.

CLEMENT TAILLON

ANNEXE G

Un modèle d'intervention interdisciplinaire - juin-déc. 1980

L'organisation et le fonctionnement de l'interdisciplinarité

1- L'organisation de l'interdisciplinarité

Il importe de rappeler brièvement que notre conception de l'interdisciplinarité implique d'abord la concertation entre les membres des différentes disciplines affectées à l'éducation des enfants qui fréquentent l'école Victor-Doré ainsi que la concertation entre les professionnels d'une même discipline. Ce premier niveau d'échanges correspond globalement à de la pluri ou multi-disciplinarité.

Cependant, l'interdisciplinarité nécessite une collaboration qui dépasse la concertation. La collaboration entre les membres d'une équipe doit conduire nécessairement à de véritables interactions. Ce qui consiste, dans les faits, à harmoniser les méthodes et les techniques propres à chaque discipline et privilégiées par chaque membre afin de créer et d'offrir, dans notre contexte éducatif, une solution qui constitue une véritable entité.

C'est pour favoriser le dépassement du premier niveau d'échange typique du fonctionnement multi-disciplinaire et, permettre la réciprocité qui caractérise l'intervention interdisciplinaire, que nous avons développé une organisation de type modulaire.

Cette "multiunit organizational structure" a permis la création de 5 unités de formation et, bientôt, l'acceptation des enfants de 4 ans contribuera à la mise en

place d'une 6e unité. Ces unités de formation (modules) comprennent entre 15 et 32 enfants chacune; des critères tels que, l'âge chronologique, le développement global de l'enfant et ses besoins, l'orientation du programme éducatif deviennent des facteurs qui influencent cette variation.

Chaque module comprend une équipe de base dont la composition est la suivante:

- 3 ou 4 pédagogues (en tenant compte du rapport maître/élèves déterminé par la convention collective;
- 1 éducateur spécialisé;

- 1 physiothérapeute;
- 1 ergothérapeute;
- 1 orthophoniste-audiologiste;

Ces professionnels non-enseignants ne sont pas affectés à plein temps dans le module. Ils assument des interventions auprès d'enfants qui sont dans d'autres modules.

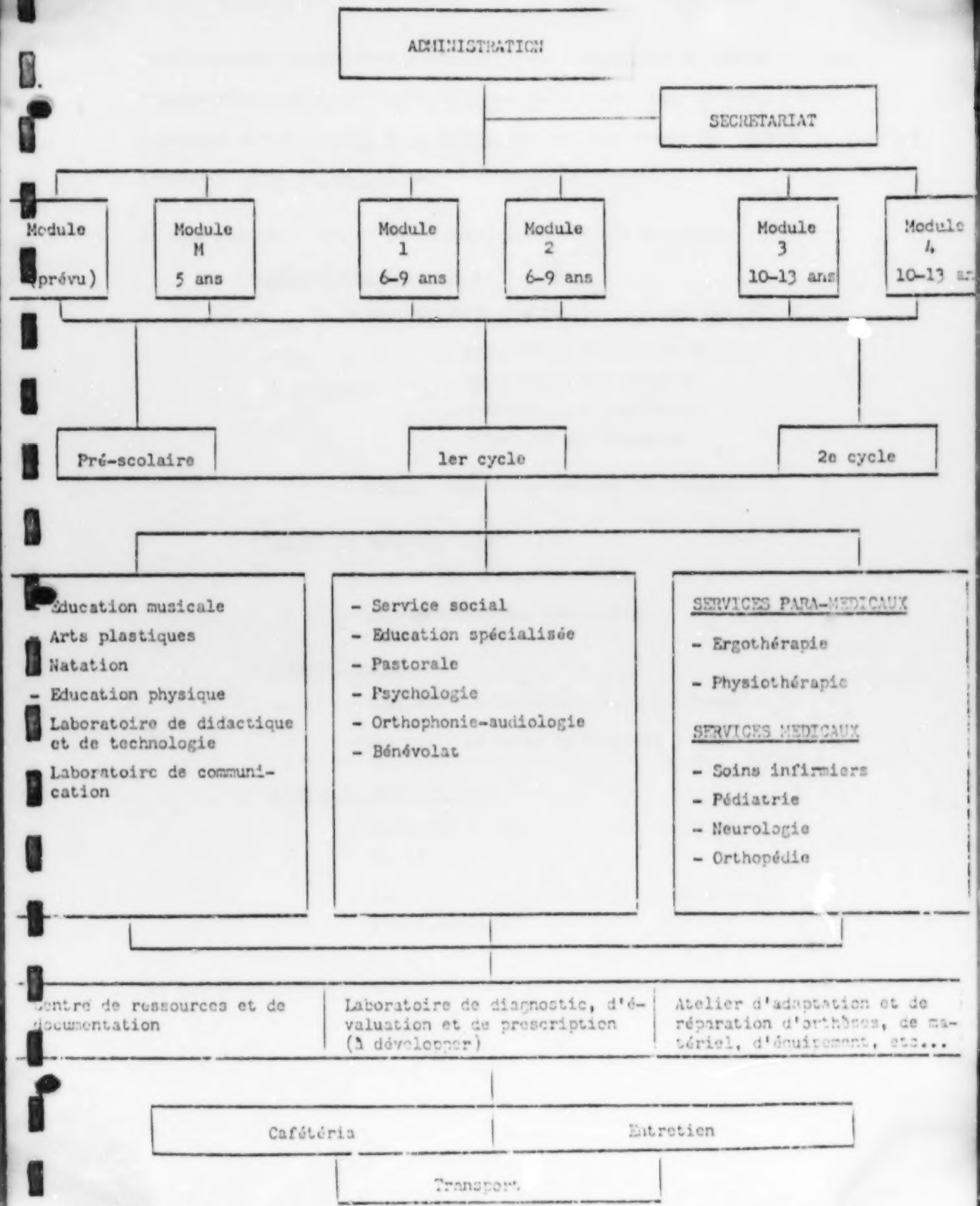
Il faut souligner la présence d'une aide à temps partiel et la venue occasionnelle de bénévoles dont les interventions consistent surtout à fournir du support, de l'aide à des enfants qui éprouvent beaucoup de difficulté.

Figure 1- La composition de l'équipe de base

N.B. Les parents sont appelés à participer avec les membres de cette équipe.

Dans notre optique, le module devient un véritable milieu de vie à l'intérieur duquel les enfants réalisent la majorité des activités éducatives. C'est donc la coopération interdisciplinaire au sein de ces équipes de base qui constitue la priorité. La présente recherche focalise sur cette dimension et devrait permettre d'améliorer la concertation et l'interaction à l'intérieur de chaque équipe.

Il faut cependant ajouter que plusieurs autres ressources sont mobilisées et sollicitées afin d'apporter des réponses adéquates aux multiples besoins inhérents à l'éducation des enfants qui fréquentent l'école Victor-Doré. Ainsi, la problématique de la concertation et de l'interaction déborde les frontières du module et se pose par rapport aux interventions de nombreuses autres ressources. La figure suivante n'indique pas comment se traduit cette collaboration mais représente une illustration de la structure à partir de laquelle nous essayons d'établir les différents modes de fonctionnement.


ADMINISTRATION
SECRETARIAT
Module (prévu)
Module M 5 ans
Module 1 6-9 ans
Module 2 6-9 ans
Module 3 10-13 ans
Module 4 10-13 ans
Pré-scolaire
1er cycle
2e cycle
- Éducation musicale
- Arts plastiques
- Natation
- Education physique
- Laboratoire de didactique et de technologie
- Laboratoire de communication
- Service social
- Education spécialisée
- Pastorale
- Psychologie
- Orthophonie-audiologie
- Bénévolat
SERVICES PARA-MEDICAUX
- Ergothérapie
- Physiothérapie
SERVICES MEDICAUX
- Soins infirmiers
- Pédiatrie
- Neurologie
- Orthopédie
Centre de ressources et de documentation
Laboratoire de diagnostic, d'évaluation et de prescription (à développer)
Atelier d'adaptation et de réparation d'orthèses, de matériel, d'équipement, etc...
Cafétéria
Entretien
Transport

Pour compléter cette brève présentation de l'organisation interdisciplinaire à l'école Victor-Doré, il faut souligner, qu'à l'intérieur de chaque module, un pédagogue assume le rôle de coordonnateur et, que chacun des membres de l'équipe remplit un rôle de tutorat auprès de quelques enfants.

Le coordonnateur réalise principalement les tâches suivantes:

- tâches administratives:
  - planification des rencontres interdisciplinaires:
    - préparation de l'ordre du jour;
    - convocation des membres;
    - animation des rencontres;
    - rédaction des rapports;
  - relance auprès des membres de l'équipe
- tâches de communication:
  - cueillette des informations;
  - dissémination des informations;
- tâches d'animation:
  - faciliter la résolution des problèmes;
  - permettre la prise de décision;
- tâches de coordination:
  - faciliter la répartition des fonctions et des tâches;
  - faciliter l'exploitation des ressources de l'environnement

Le tuteur est surtout impliqué dans le suivi auprès de quelques enfants du module.

2- Le fonctionnement interdisciplinaire

L'intervention interdisciplinaire consiste en un processus complexe qui s'exprime selon diverses stratégies. Ce processus comporte plusieurs aspects:

- la concertation et l'interaction entre les intervenants qui composent l'équipe de base;
- la concertation et l'interaction entre les intervenants de l'équipe de base et les autres ressources humaines de l'école;
- la concertation et l'interaction à l'intérieur des diverses unités professionnelles;
- la concertation et l'interaction de l'une ou l'autre de ces instances avec différentes ressources extérieures.

A cause de l'orientation de la démarche de recherche et des limites que prend ce document, qui ne peut être que préliminaire, nous tenterons d'identifier les principales stratégies inhérentes aux deux premiers aspects, à savoir:

- la concertation et l'interaction entre les intervenants qui composent l'équipe de base;
- la concertation et l'interaction entre les intervenants de l'équipe de base et les autres ressources humaines de l'école.

C'est en nous référant aux diverses étapes du processus de programmation éducative que nous présenterons les stratégies utilisées. Les stratégies sont des opérations, des actions posées dans le cadre de réunions, des actions directes auprès des enfants, des actions auprès des éléments de l'environnement.

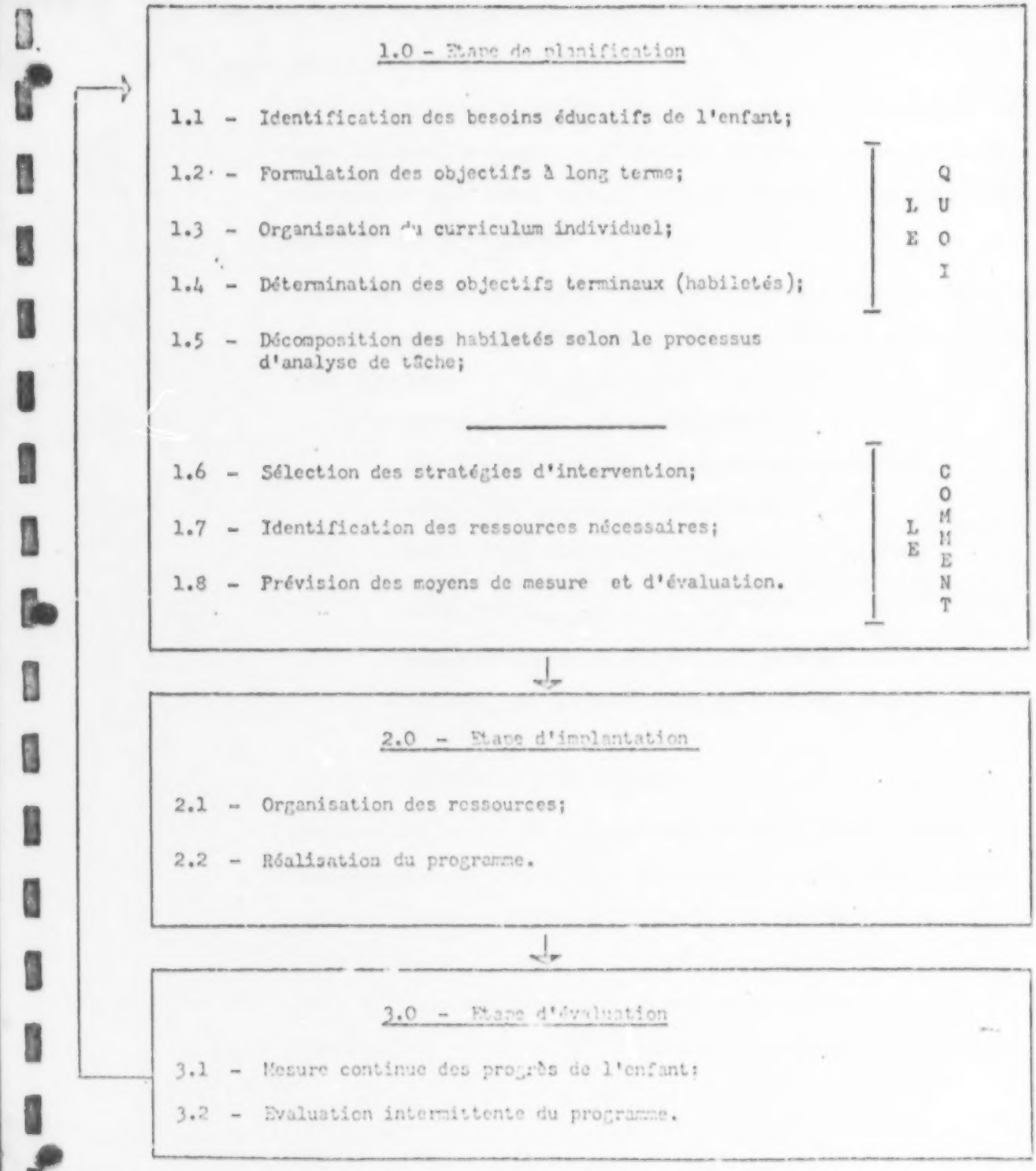


Figure 3 - Les étapes du processus de programmation éducative

2.1 La concertation et l'interaction entre les intervenants de l'équipe de base.

2.1.1 Etape de planification

L'élaboration d'un programme éducatif pour chaque enfant se déroule, dans une certaine mesure, à l'intérieur de rencontres qui impliquent les membres de l'équipe de base, mais qui requièrent souvent la présence d'autres ressources.

Lorsqu'un enfant est inscrit à l'école, l'identification de ses besoins éducatifs impose une série d'opérations que l'équipe interdisciplinaire doit exécuter:

- mettre en commun les informations;
- identifier les besoins d'informations à combler;
- aménager la structure d'évaluation;
- procéder aux différentes investigations qui vont permettre d'établir un bilan global des habiletés et des difficultés de l'enfant;
- mettre en commun et analyser les informations;
- réaliser une synthèse (diagnostic) et en dégager les implications éducatives;
- élaborer le plan d'action.

D'autre part, c'est sur une base annuelle que l'équipe procède à la synthèse d'un cheminement afin d'élaborer un nouveau plan d'action qui consiste en un programme d'intervention "sur mesure" pour chaque enfant. La réévaluation des informations que nécessite cette phase peut impliquer des opérations que nous venons d'identifier. L'établissement du plan d'action comporte d'autres opérations qui se dé-

roulent à l'intérieur de rencontres regroupant les membres de l'équipe de base (y compris les parents) et, fréquemment, d'autres ressources de l'école:

- prendre connaissance des objectifs à long terme et les reformuler si nécessaire;
- organiser le curriculum de façon à ce qu'il constitue une réponse adéquate:
  - déterminer les approches curriculaires pertinentes;
  - combiner les approches retenues;
  - sélectionner les aires curriculaires appropriées;
- déterminer, pour chaque aire curriculaire, les principaux objectifs terminaux (en terme d'habiletés, de comportements);
- sélectionner les principales stratégies (méthodes et techniques) qui vont permettre d'atteindre les objectifs formulés;
- identifier les principales ressources humaines et matérielles impliquées;
- prévoir la façon dont le suivi du cheminement va se dérouler, le moment et la façon dont la synthèse de ce cheminement va se réaliser.

Ce sont les principales opérations que l'équipe de base accomplit dans le développement d'un plan d'action annuel pour chaque enfant.

2.1.2 Etape d'implantation

Nous distinguons deux séquences principales: celle de l'organisation des ressources et celle de la réalisation du programme.

L'organisation des ressources prend ici un sens large et s'applique autant à la structuration du processus d'intervention qu'à l'organisation proprement dite de l'intervention.

Les rencontres hebdomadaires de l'équipe de base sont exploitées pour effectuer les principales opérations faisant partie de cette séquence. Cependant, ces opérations conduisent à l'identification de tâches qui doivent être réparties et assumées par un membre en particulier, ou, encore, pour un sous-groupe.

Au niveau de la structuration du processus d'intervention, les intervenants doivent situer le plan d'action de chaque enfant dans un contexte de groupe, ce qui conduira à réaliser les opérations suivantes:

- agencer les différentes composantes du processus: les méthodes, les techniques;
- choisir les activités éducatives à réaliser en groupe (module);
- choisir les activités éducatives à réaliser en sous-groupe;
- choisir les activités éducatives à réaliser sur un plan individuel;
- déterminer les activités dont la réalisation exige un environnement physique particulier: salle de thérapie, laboratoire, etc...;

- sélectionner le matériel éducatif;
- identifier les équipements;
- élaborer certains projets;
- mettre au point des instruments de mesure et d'évaluation.

Au niveau de l'organisation des ressources, l'équipe doit procéder aux opérations suivantes:

- répartir les fonctions et les tâches;
- préparer les horaires;
- aménager les espaces;

La réalisation du programme constitue la séquence à l'intérieur de laquelle l'interdisciplinarité s'exprime par de véritables interactions entre les intervenants. Plusieurs formules coopératives sont exploitées:

- co-animer des activités éducatives intégrées (projets), cette co-animation peut impliquer tous les membres de l'équipe de base ou certains, selon la nature de l'activité et le nombre d'enfants qui y participent;
- co-animer des activités de langage et de communication (principalement les pédagogues et l'orthophoniste-audiologiste);
- co-animer des activités de motricité (pédagogue, ergothérapeute, physiothérapeute, éducateur spécialisé);
- co-animer des activités de développement des habiletés de base (pédagogue, ergothérapeute, éducateur spécialisé);
- co-animer diverses activités d'apprentissage (pédagogues, éducateur spécialisé).

L'interdisciplinarité s'exprime aussi par différentes interventions des thérapeutes auprès d'un enfant, et cela, à l'intérieur d'activités dont les pédagogues sont responsables.

Les opérations dont nous faisons état maintenant, ne constituent que des exemples. Ainsi, pour l'ergothérapeute, on note les opérations suivantes:

- observer un enfant dans différentes situations afin de lui assurer un positionnement approprié;
- observer un enfant dans différentes situations afin de recommander ou de concevoir les orthèses ou adaptations nécessaires à un fonctionnement plus adéquat;
- vérifier l'adéquacité de ces orthèses ou adaptations;
- entraîner l'enfant dans l'utilisation de ces orthèses ou adaptation, et ceci, dans le cadre des activités éducatives;
- entraîner l'élève à l'écriture (geste graphique) dans un contexte véritable de communication écrite;
- entraîner l'élève à se servir d'une machine à écrire dans un contexte tout aussi significatif;
- etc...

Bien que la physiothérapeute doive recourir plus fréquemment à des modalités thérapeutiques dont la réalisation demande des conditions particulières, plusieurs interventions sont orientées auprès des enfants à l'intérieur des diverses activités éducatives:

- observer un enfant dans différentes situations où il doit procéder à un transfert;
- proposer des moyens pour favoriser une plus grande autonomie de l'enfant dans ses différents transferts;

- entraîner l'enfant à utiliser certaines aides techniques pour faciliter ses transferts;
- observer l'enfant dans ses divers déplacements à l'intérieur du module;
- proposer des moyens pour faciliter une plus grande autonomie de l'enfant dans ses divers déplacements à l'intérieur du module;
- etc...

L'orthophoniste-audiologiste dirige plusieurs de ses interventions à l'intérieur du module.

- observer un enfant dans différentes activités langagières;
- intervenir auprès d'un enfant à l'intérieur du module;
- intervenir auprès d'un enfant à l'intérieur d'une activité de groupe dans le module;
- intervenir auprès d'un groupe d'enfants.

Compte tenu des caractéristiques de la population actuelle, le curriculum que nous développons pour chaque enfant comporte généralement une unité d'interventions dans le but de favoriser le développement de l'autonomie de base. Cette unité comprend les secteurs suivants:

- habillage - déshabillage;
- toilette;
- alimentation;
- soins personnels.

L'insertion de cette unité à l'intérieur du programme éducatif conduit l'ergothérapeute à intervenir, en collaboration avec les pédagogues et l'éducateur spécialisé, à l'intérieur même de l'aire modulaire. C'est à travers plusieurs modalités éducatives et thérapeutiques qu'elle interviendra auprès des enfants du module; la motricité en relation avec le développement des habiletés visées dans chacun des secteurs constituant la préoccupation majeure:

- assumer des activités thérapeutiques auprès d'un enfant ou d'un groupe d'enfants afin de développer l'autonomie à s'habiller, se déshabiller;
- assumer des activités thérapeutiques auprès d'un enfant ou d'un groupe d'enfants afin de développer l'autonomie à la toilette (collaboration avec le personnel des soins infirmiers);
- assumer des activités thérapeutiques auprès d'un enfant ou d'un groupe d'enfants afin de développer les habiletés d'autonomie dans les soins personnels:
  - . se brosser les dents;
  - . se laver les mains;
  - . se peigner;
  - . etc...

L'aspect moteur en relation avec l'alimentation intéresse l'ergothérapeute et sa présence à la cantine est régulière. L'ergothérapeute poursuit, à l'intérieur de cette activité, le travail de collaboration réalisé à l'intérieur du module.

Les thérapies, dans des salles spéciales, lesquelles représentent une partie importante des interventions font partie de ce processus d'in-

tervention interdisciplinaire. Avec toutes les occasions de se concerter, de collaborer, les thérapeutes interviennent en tenant de plus en plus compte de la globalité de l'enfant et des interactions que celui-ci entretient avec son environnement.

2.1.3 Etape d'évaluation

C'est à l'intérieur de rencontres interdisciplinaires (l'équipe de base que l'on procède à la synthèse d'un cheminement pour chaque enfant. Cette synthèse s'effectue généralement sur une base annuelle.

Toutefois, nous n'avons pas encore développé un processus d'évaluation continue qui puisse constituer un véritable reflet de l'approche interdisciplinaire.

La démarche de recherche devrait permettre de structurer ce cadre d'évaluation et d'élaborer divers instruments de mesure appropriés.

2.2 La concertation et l'interaction entre les intervenants de l'équipe de base et les autres ressources de l'école

2.2.1 Etape de planification

Selon les besoins rencontrés, d'autres ressources pédagogiques, para-pédagogiques, médicales ou para-médicales sont appelées à participer à certaines opérations inhérentes à l'établissement d'un diagnostic et à l'élaboration du plan d'action. Le psychologue et la travailleuse sociale sont fréquemment impliqués durant cette étape.

2.2.2 Etape d'implantation (au niveau de la réalisation du programme)

Les pédagogues responsables des ateliers suivants:

- éducation musicale;
- arts plastiques;
- natation;
- éducation physique;

sont des intervenants réguliers auprès des enfants, sauf au niveau pré-scolaire. D'une façon générale, les enfants vont suivre leurs activités à l'extérieur de l'aire modulaire: des rencontres, qui se tiennent à l'intérieur des interétapes, permettent les échanges nécessaires à une certaine coordination.

Toutefois, plusieurs interventions se déroulent dans un contexte de collaboration:

- co-animation d'activités d'écoute: (pédagogue - professeur de musique;

- co-animation d'activités d'expression artistique; (pédagogues du module - professeur d'arts plastique);
- réalisation de projets (pédagogues du module et professeur d'arts plastiques);
- co-animation d'activités de mouvement (physiothérapeute - éducateur physique) (ergothérapeute, éducateur physique);
- co-animation d'activités de mouvement dans la piscine (physiothérapeute - éducateur physique);
- ...

Notre texte ne constitue qu'une amorce dans l'illustration du fonctionnement interdisciplinaire. D'une part, nous devrions pouvoir compléter, pour le rapport final, le point 2.2 ainsi que 2.3 (la concertation et l'interaction à l'intérieur des diverses unités professionnelles) et 2.4 (la concertation et l'interaction avec des ressources extérieures). D'autre part, la démarche de cette année, devrait nous permettre de préciser et de reprendre le point 2.1 (la concertation et l'interaction entre les intervenants qui composent l'équipe de base).

CLEMENT TAILLON

LA GRILLE SOMMATIVE DES SESSIONS PLÉNIÈRES — ANNEXE H

En éducation, l'INTERDISCIPLINARITE est un processus d'interaction de plusieurs spécialistes de disciplines différentes qui se concertent pour atteindre ensemble une plus grande efficacité dans le développement optimal de l'enfant. Sans l'interdisciplinarité les interventions multiples sont ni coordonnées, ni harmonisées, ni intrégées et, partant, peuvent causer des perturbations chez l'enfant, parce qu'il ne peut arriver à intégrer adéquatement les stimuli d'ordre cognitif, affectif, moteur, social et moral.

D'une part, l'enfant a de la difficulté à s'adapter à plusieurs spécialistes et à plusieurs modes d'intervention et, d'autre part, il est bien clair, selon les taxomonimies d'aujourd'hui, qu'il faut toujours essayer de tenir unies les composantes majeures de l'être humain, soit le cognitif, l'affectif, le moteur, le social et le moral, parfois on y inclut le religieux. C'est dans cette optique que l'INTERDISCIPLINARITE s'impose.

La Grille d'évaluation de l'interdisciplinarité est un instrument d'évaluation qui, à partir des fréquences cumulées, au niveau des interventions et du produit de l'intervention, permet de découvrir et perfectionner les modes d'intervention dans le groupe interdisciplinaire et, également, de dénombrer et exposer d'une façon synthétique les résultats de la session interdisciplinaire, lorsque la session est enregistrée sur bande magnétique.

Les numéros de la grille correspondent aux intervenants. Le même numéro sera utilisé dans toutes les sessions expérimentales. L'intervenant qui parle (émetteur) s'adresse à un interlocuteur (récepteur). Quand l'interlocuteur parle à son tour, il devient émetteur. Les fréquences

sont logées par le rapporteur (chercheur) dans le rectangle qui coordonne l'émetteur et le récepteur.

Sur la grille le rapporteur ne consigne que les interventions qui sont dans le sujet, non celles qui sont hors du sujet, c'est-à-dire uniquement celles qui font avancer la discussion. Quand l'émetteur APPROUVE, le rapporteur inscrit le signe plus (+), quand l'émetteur DESAPPROUVE, le rapporteur inscrit un moins (−), quand l'émetteur propose un CHANGEMENT, le rapporteur inscrit le signe X . Le cumul des fréquences se fait sur la verticale et donne le nombre d'interventions sans distinction pour les plus, les moins et les x. Les fréquences sont distinguées sur l'horizontale.

Le ou les thèmes proposés sont incrits au-dessus des carrelages. Le choix des thèmes dépend du groupe d'intervenants qui les fixe au début de la session. Le chercheur-rapporteur peut, parfois, dans l'intérêt de la recherche et pour s'éclairer lui-même sur certains thèmes, proposer un ou plusieurs thèmes.

Deux choses importantes sont à retenir : la durée de chaque intervention est laissée à la discrétion de l'émetteur. Celui-ci, cependant, doit éviter les longueurs, les lenteurs, les répétitions ; il doit chercher constamment à rester dans le sujet, à parler clairement, avec précision et concision. Ce sont des exigences de la dynamique de groupe et des moyens de mieux travailler en sessions interdisciplinaires.

La seconde chose importante à retenir ? Eviter de couper le débit parlé de l'émetteur qui a la parole. Parfois, quand certains thèmes sont brûlants, le groupe se nomme un président dont le mandat est de désigner les émetteurs à tour de rôle de leur demande d'intervention.

Chaque session expérimentale est enregistrée sur bande magnétique. Suite à la session, l'un des chercheurs analysera la bande magnétique, en tirera une synthèse et la fera parvenir aux intervenants. Seules les idées, les propositions et les suggestions entreront dans cette synthèse. Aucun nom n'y apparaîtra, pour permettre une plus grande aisance dans l'expression des idées et des sentiments, au cours de la session.

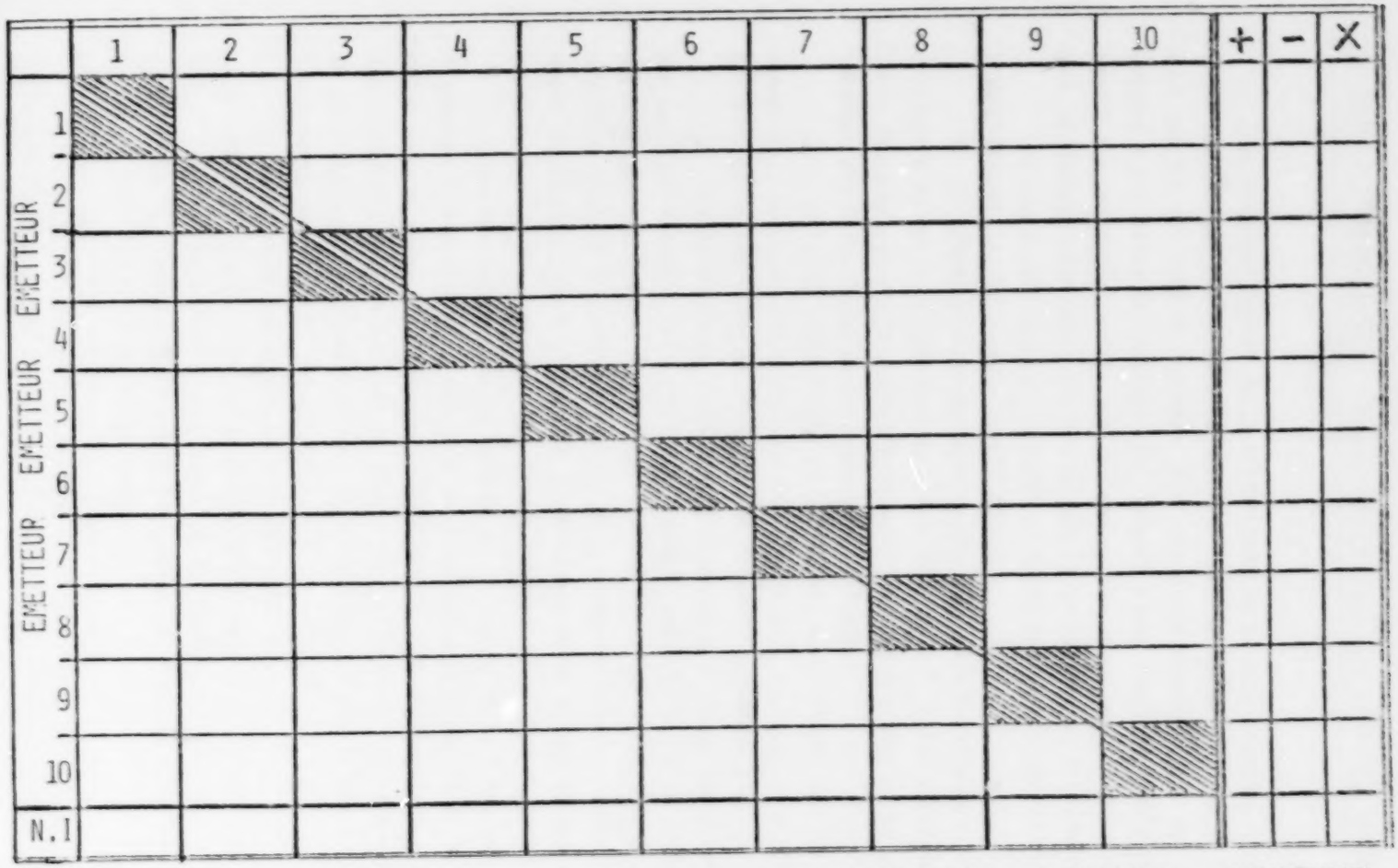
La grille d'évaluation telle que fabriquée et présentée est également en expérimentation. Elle pourra, le cas échéant, faire l'objet de modifications. Aucun instrument du genre n'avait encore été fabriqué, ce qui signifie que certaines transformations pourraient s'avérer nécessaires.

On suppose, et c'est une hypothèse que le Groupe de recherche va essayer de vérifier, que si les thèmes sont bien choisis en fonction des besoins des enfants, que si les sessions expérimentales deviennent des laboratoires efficaces pour le perfectionnement des approches et des stratégies, que si les intervenants fonctionnent avec aisance, attention et harmonie et que si le chercheur-rapporteur loge les fréquences avec tout le souci qu'il doit apporter à sa tâche, il s'ensuivra, il faut l'espérer, un impact observable et mesurable sur l'interdisciplinarité VECUE AUPRES DES ENFANTS au fil des jours et des semaines.

Antonio Le Sieur
pour le Groupe de recherche

GRILLE D'EVALUATION DE L'INTERDISCIPLINARITE A _____ RAPPORTEUR _____

THÈMES TRAITÉS _____ / _____ / DURÉE EN MIN. _____ DATE jour ___ / mois ___ / ann. ___



+ DANS LE SUJET ET APPROUVE — DANS LE SUJET ET DESAPPROUVE X PROPOSE UN CHANGEMENT

ANTONIO LE SIEUR ET SERGE RACINE, JANVIER 1980

LA GRILLE EVALUATIVE DES SESSIONS ET DE LEUR IMPACT ANNEXE I

Les diverses formes de la DISCIPLINARITÉ ont été décrites d'une façon schématique par Antonio Le SIEUR et Martine CHOMIENNE dans un document spécial qui date de décembre 1979[1]. Le choix déterminé par ces deux auteurs a été celui de l'INTERDISCIPLINARITÉ comme étant le modèle le mieux adapté aux recherches qu'ils avaient entreprises dans les milieux scolaires pour handicapés physiques, débiles moyens et mésadaptés socio-affectifs.

Les chercheurs Antonio Le SIEUR et Serge RACINE ont décidé d'évaluer l'INTERDISCIPLINARITÉ à trois points de vue :

1. le NOMBRE d'interventions de chaque membre de l'équipe interdisciplinaire au cours de sessions de PLANIFICATION de l'action éducationnelle. Trois sessions ont été analysées à ce point de vue, à l'aide d'une grille inédite, placée au début du document sus-mentionné ;

2. les IDÉES, SUGGESTIONS et DÉCISIONS, enregistrées sur bande magnétique, au cours des trois sessions interdisciplinaires, puis analysées à l'aide de la technique de l'analyse de contenu thématique ;

3. l'ÉVALUATION de l'IMPORTANCE accordée à 25 items pertinents aux sessions interdisciplinaires et l'établissement du degré de SATISFACTION des répondants à l'égard de la PLANIFICATION concertée faite au cours des diverses sessions interdisciplinaires de l'année scolaire et, enfin le degré de SATISFACTION à l'égard de l'IMPACT que cette planification a pu produire sur le développement des élèves. (Objet du présent document)

Cette innovation dans le domaine de la mesure et de l'évaluation de l'interdisciplinarité n'en est qu'à sa phase pré-expérimentale de sorte qu'on ne peut guère conclure sur l'organisation, l'administration, le fonctionnement et l'évaluation de l'interdisciplinarité. La recherche va se continuer avec le souci constant de validation des opérations et des instruments de mesure et d'évaluation.

Le présent document présente ce qui suit :

Page 2. Explication de la Grille d'évaluation et directives.
Page 3. La Grille d'évaluation de l'interdisciplinarité.
Page 4. Exemple de Grille d'évaluation de l'interdisciplinarité remplie par un auteur fictif.

---

1. Le SIEUR, Antonio et Martine CHOMIENNE, Description de la Grille d'évaluation de l'interdisciplinarité et Diverses formes de disciplinarité, Montréal, les auteurs, 1979, 33 p.

LA GRILLE D'ÉVALUATION... EXPLICATIONS ET DIRECTIVES

1. EXPLICATIONS

La GRILLE d'ÉVALUATION de l'INTERDISCIPLINARITÉ place le répondant devant 25 situations (items), de 3 niveaux différents :

1.1. le niveau du VOULU, de l'IDEAL ou de l'ATTENDU, où il doit indiquer l'IMPORTANCE THÉORIQUE qu'il accorde à chacun des 25 items qui lui sont présentés ;

1.2. le niveau du VECU, du REALISE, avec l'ensemble des membres de l'équipe interdisciplinaire, en sessions plénières, où il doit indiquer dans quelle mesure il est SATISFAIT de chacun des 25 items pour l'ensemble des sessions interdisciplinaires

1.3. le niveau du VÉCU, du RÉALISÉ ou du CONSTATÉ, où il doit indiquer dans quelle mesure il est SATISFAIT de l'impact de son travail interdisciplinaire sur le rendement et la performance des élèves.

2. DIRECTIVES

Ce test s'adresse en exclusivité aux INTERVENANTS appartenant à plusieurs disciplines différentes, oeuvrant en milieu scolaire. Les statuts généralement représentés sont les suivants : enseignant, éducateur, psychoéducateur, psychologue, travailleur social, coordonnateur, principal, directeur des études, physiothérapeute, ergothérapeute, orthophoniste-audiologiste.

2.1. Lire attentivement les 25 énoncés spécifiques.

2.2. Répondre objectivement aux 25 items.

2.3. Dans la colonne A indiquer le degré d'IMPORTANCE que l'on accorde à chacun des items, en utilisant les catégories 0, 1, 2, 3, et 4.

2.4. Dans la colonne B indiquer le degré de SATISFACTION que l'on a ressentie au sein de l'équipe interdisciplinaire pour l'ensemble des sessions de l'année scolaire.

2.5. Dans la colonne C indiquer le degré de SATISFACTION que l'on a ressentie dans le vécu quotidien comme résultante de l'IMPACT du travail interdisciplinaire observé chez les élèves. Seuls les items 21 à 25 font l'objet de cette évaluation.

GRILLE D'ÉVALUATION DE L'INTERDISCIPLINARITÉ

(Version pré-expérimentale, non validée, par Antonio Le SIEUR et Serge RACINE, 80/06/16)

Les 25 items apparaissent généralement dans l'un ou l'autre des ordres du jour des sessions.

Prière de répondre aux 25 items. / Les résultats individuels sont anonymes et confidentiels.

TECHNIQUE CONSEILLÉE :

Remplir la colonne A d'abord, puis B et C.

Le VOULU — IMPORTANCE THÉORIQUE accordée à l'ITEM

Le CONÇU — SATISFACTION RESSENTIE en SESSIONS PLENIÈRES

Le VÉCU — SATISFACTION DE L'IMPACT sur les ÉLÈVES

Pour le VOULU (A), indiquer le degré d'IMPORTANCE.

Pour le VECU (B) en sessions, degré de SATISFACTION.

Pour le VÉCU (C) avec les élèves, degré de SATISFACTION.

0, NULLE / 1, FAIBLE / 2, MOYENNE / 3, FORTE / 4, TOTALE/

INTERACTIONS POSSIBLES

		A	B	C
1.	le partage des tâches entre les intervenants ----------	( )	( )	RIEN
2.	les stratégies d'intervention auprès des élèves ----------	( )	( )	RIEN
3.	les objectifs spécifiques d'études ou de soins ----------	( )	( )	RIEN
4.	les activités d'études, de soins ou de loisirs ----------	( )	( )	RIEN
5.	les horaires d'études, de soins ou de loisirs ----------	( )	( )	RIEN
6.	les tests, les examens, les contrôles et l'étude de cas --	( )	( )	RIEN
7.	l'adaptation des règlements de régie interne ----------	( )	( )	RIEN
8.	l'organisation et l'utilisation de la bibliothèque -------	( )	( )	RIEN
9.	le matériel et l'efficacité de la matériathèque ----------	( )	( )	RIEN
10.	le choix et l'utilisation de l'équipement (fauteuils...) -	( )	( )	RIEN
11.	l'entretien et l'utilisation des locaux ----------	( )	( )	RIEN
12.	le va-et-vient hors des salles de classe ----------	( )	( )	RIEN
13.	la coopération conjointe des parents et des intervenants -	( )	( )	RIEN
14.	la communication de l'information aux parents ----------	( )	( )	RIEN
15.	la procédure d'intervention dans les réunions ----------	( )	( )	RIEN
16.	la circulation de l'information intra-équipe ----------	( )	( )	RIEN
17.	l'à-propos des décisions prises en équipe ----------	( )	( )	RIEN
18.	l'application des décisions prises en équipe ----------	( )	( )	RIEN
19.	l'enrichissement des échanges interdisciplinaires --------	( )	( )	RIEN
20.	le climat général des réunions interdisciplinaires -------	( )	( )	RIEN
21.	le développement intellectuel ou académique des élèves ---	( )	( )	( )
22.	le développement affectif et comportemental des élèves ---	( )	( )	( )
23.	le développement social et civique des élèves ----------	( )	( )	( )
24.	le développement corporel, physique ou moteur des élèves -	( )	( )	( )
25.	la conquête de l'AUTONOMIE dans l'ensemble des élèves ----	( )	( )	( )

IMPACT SUR

RÉSULTATS GLOBAUX ( ) ( ) ( )

GRILLE D'ÉVALUATION DE L'INTERDISCIPLINARITÉ

(Version pré-expérimentale, non validée, par Antonio Le SIEUR et Serge RACINE, 80/06/16)

Les 25 items apparaissent généralement dans l'un ou l'autre des ordres du jour des sessions.

Prière de répondre aux 25 items. / Les résultats individuels sont anonymes et confidentiels.

TECHNIQUE CONSEILLÉE :

Remplir la colonne A d'abord, puis B et C.

Le VOULU Le CONÇU Le VÉCU

Pour le VOULU (A), indiquer le degré d'IMPORTANCE.
Pour le VECU (B) en sessions, degré de SATISFACTION.
Pour le VÉCU (C), avec les ELEVES, degré de SATISFACTION.

0, NULLE / 1, FAIBLE / 2, MOYENNE / 3, FORTE / 4, TOTALE/

FACTEURS INDIVIDUELS POSSIBLES

		A IMPORTANCE THÉORIQUE accordée à l'ITEM	B SATISFACTION RESSENTIE en SESSIONS PLENIÈRES	C SATISFACTION DE L'IMPACT sur les ÉLÈVES
1.	le partage des tâches entre les intervenants ----------	(4)	(3)	RIEN
2.	les stratégies d'intervention auprès des élèves ----------	(4)	(2)	RIEN
3.	les objectifs spécifiques d'études ou de soins ----------	(4)	(2)	RIEN
4.	les activités d'études, de soins ou de loisirs ----------	(4)	(2)	RIEN
5.	les horaires d'études, de soins ou de loisirs ----------	(3)	(1)	RIEN
6.	les tests, les examens, les contrôles et l'étude de cas --	(3)	(2)	RIEN
7.	l'adaptation des règlements de régie interne ----------	(2)	(1)	RIEN
8.	l'organisation et l'utilisation de la bibliothèque -------	(1)	(1)	RIEN
9.	le matériel et l'efficacité de la matériathèque ----------	(1)	(1)	RIEN
10.	le choix et l'utilisation de l'équipement (fauteuils...) -	(1)	(1)	RIEN
11.	l'entretien et l'utilisation des locaux ----------	(1)	(0)	RIEN
12.	le va-et-vient hors des salles de classe ----------	(2)	(1)	RIEN
13.	la coopération conjointe des parents et des intervenants -	(4)	(2)	RIEN
14.	la communication de l'information aux parents ----------	(4)	(2)	RIEN
15.	la procédure d'intervention dans les réunions ----------	(3)	(2)	RIEN
16.	la circulation de l'information intra-équipe ----------	(4)	(3)	RIEN
17.	l'à-propos des décisions prises en équipe ----------	(4)	(3)	RIEN
18.	l'application des décisions prises en équipe ----------	(4)	(2)	RIEN
19.	l'enrichissement des échanges interdisciplinaires --------	(4)	(2)	RIEN
20.	le climat général des réunions interdisciplinaires -------	(4)	(3)	RIEN
21.	le développement intellectuel ou académique des élèves ---	(4)	(3)	(2)
22.	le développement affectif et comportemental des élèves ---	(4)	(2)	(2)
23.	le développement social et civique des élèves ----------	(4)	(2)	(1)
24.	le développement corporel, physique ou moteur des élèves -	(4)	(3)	(3)
25.	la conquête de l'AUTONOMIE dans l'ensemble des élèves ----	(4)	(2)	(3)
	RÉSULTATS GLOBAUX	( )	( )	( )

ANNEXE J

ETUDE DOCUMENTAIRE

SUR

LES DÉFINITIONS, LE DÉVELOPPEMENT ET L'ÉVALUATION DE L'AUTONOMIE

EN VUE DE RECHERCHES

PAR

LOUISE LAHAYE, ATTACHÉE DE RECHERCHE
ANTONIO LE SIEUR, COORDONNATEUR ET
CHERCHEUR PRINCIPAL

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

JANVIER 1981

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION 1

CHAPITRE

I. DEFINITIONS DE L'AUTONOMIE ET CARACTERISTIQUES DE L'INDIVIDU AUTONOME 3

1.1. Les définitions de l'autonomie 3

1.2. Les caractéristiques de l'individu autonome 7

II. LE DEVELOPPEMENT DE L'AUTONOMIE : PRINCIPES ET STRATEGIES . 12

1.1. Quelques principes conditionnant le développement de l'autonomie 13

1.2. Différentes stratégies visant à faciliter le développement de l'autonomie à l'école 15

III. LES MODES D'EVALUATION DE L'AUTONOMIE 20

1.1. La définition des objectifs affectifs en termes comportementaux 23

1.2. Les méthodes d'évaluation des objectifs affectifs 25

CONCLUSION 30

BIBLIOGRAPHIE 32

INTRODUCTION

> "Le but de l'éducation est de dépasser l'état de minorité pour atteindre celui de majorité, de maturité ; la fonction intellectuelle, la volonté, le goût doivent parvenir à la plénitude dont ils sont capables dans l'autoconscience et l'autodétermination de la personnalité développée." 1

Les conceptions actuelles en éducation accordent à l'école non plus seulement un rôle dans la transmission des connaissances mais aussi un rôle dans le développement personnel et social de l'enfant et de l'adolescent.

Parallèlement, les travaux en psychologie du développement ont démontré que l'accession à l'autonomie représente une des principales tâches de l'enfant et tout spécialement de l'adolescent.

Comme la quête de l'autonomie coincide avec l'étape scolaire de la vie de l'enfant et de l'adolescent, l'école a donc un rôle à jouer dans le développement de l'autonomie chez les étudiants.

Nous tenterons dans le présent exposé de situer la notion d'autonomie dans le cadre du développement de l'étudiant. Trois objectifs seront poursuivis :

. faire le point sur les sources documentaires concernant l'autonomie ;

. trouver des modes d'évaluation de l'autonomie ;

. structurer un modèle d'éducation de l'autonomie.

Afin d'atteindre ces objectifs, nous nous pencherons dans un

---

1. Mauro Laeng, Vocabulaire de la pédagogie moderne, Paris, éditions du Centurion, 1974, p. 56

premier chapitre sur les principales définitions de l'autonomie afin d'en arriver à distinguer au terme de cette revue, les principales caractéristiques de l'individu autonome.

Dans le deuxième chapitre, nous énoncerons un certain nombre de principes issus de la psychologie du développement et qui conditionnent le développement de l'autonomie ; de plus, nous examinerons quelques stratégies qui ont été essayées afin d'activer le développement de l'autonomie à l'école.

Nous visons par ces deux chapitres à rencontrer le premier objectif de ce travail, c'est-à-dire, faire le point sur les sources documentaires concernant l'autonomie.

Dans le troisième chapitre, nous nous arrêterons sur les façons possible d'évaluer l'autonomie dans le contexte de la classe. Il sera particulièrement question de la définition et de la mesure des objectifs d'ordre affectifs. Ceci nous permettra de répondre au second objectif de ce travail qui est de trouver des modes d'évaluation de l'autonomie.

Finalement, en conclusion, il sera présenté un modèle d'éducation de l'autonomie qui reliera schématiquement les principaux aspects abordés.

CHAPITRE PREMIER

DEFINITIONS DE L'AUTONOMIE ET CARACTERISTIQUES DE L'INDIVIDU AUTONOME

DEFINITIONS DE L'AUTONOMIE ET CARACTERISTIQUES DE L'INDIVIDU AUTONOME

La notion d'autonomie est très large. Elle peut recouvrir différentes réalités selon le contexte dans laquelle elle s'inscrit. Ainsi, par exemple, on entend parfois parler d'autonomie de l'Etat, d'autonomie syndicale, d'autonomie de l'entreprise ou encore, de l'autonomie d'une organisation, d'un individu...

Nous tenterons dans cette première partie de cerner d'une façon plus précise la notion d'autonomie telle qu'elle se conçoit en éducation. Pour ce faire, nous nous pencherons dans un premier temps sur les définitions qu'en ont données différents chercheurs préoccupés par l'éducation et le développement de l'enfant. Cette démarche nous aidera, dans un second temps, à mettre en évidence un certain nombre de traits caractéristiques qui seraient particuliers à un individu autonome.

1.1. Les définitions de l'autonomie

En faisant une brève analyse des principales définitions de l'autonomie, il est possible de distinguer 3 types de définitions :

1.1.1. L'autonomie considérée comme un aspect de l'indépendance et de la liberté.

1.1.2. L'autonomie considérée comme un aspect de la conscience de l'individu.

1.1.3. L'autonomie envisagée dans l'optique des rapports de réciprocité de l'individu avec les autres.

1.1.1. L'autonomie vs indépendance

En tentant de définir l'autonomie, de nombreux auteurs tels Webster, Loevinger, Bettelheim... mettent en évidence l'aspect de la liberté de l'individu par rapport aux contraintes externes. Ces définitions sont souvent associées au concept d'indépendance. Nicole Tremblay dans une étude portant sur l'impact de la dimension de l'autonomie sur la compétence de l'individu à réagir en situation de crise, fait une revue des principales définitions de certains psychologues concernant l'autonomie. Ainsi :

- Pour Jacobs, l'autonomie représente la capacité de l'individu de se comporter de façon affirmative et indépendante.[1]
- Pour Webster, l'autonomie représente la capacité de l'individu de se contrôler lui-même sans subir de contraintes extérieures.[2]
- Pour Bettelheim, l'autonomie représente la capacité interne de se gouverner soi-même et de chercher un sens à sa vie.[3]

---

1. Nicole Tremblay, Autoromie et résolution de crise, Mémoire de Maîtrise en psychologie, Faculté des Arts et des Sciences, Université de Montréal, 1979, p 16

2. Idem, p. 32

3. Idem, p. 31

. Pour Munsigner, l'autonomie représente la capacité de gouverner sa vie selon ses propres objectifs.[4]

. Pour Kenneth A. Strike, l'autonomie est un aspect de la liberté :

> "Tne kind of freedom has to do with a person's ability to make independent choice and to evaluate alternative courses of action, ie, with his spiritual independence. I call this sort of freedom "autonomy".5

. Pour Yves Guyot, l'autonomie :eprésente la capacité de l'individu de prendre en charge de façon volontaire et efficace ses activités.[6]

1.1.2. Autonomie vs conscience

D'autres auteurs associent l'autonomie à la conscience. Pour ceux-ci, l'autonomie se traduit par la capacité de l'individu de discriminer parmi des valeurs, des choix qui se posent à lui, ceux qui lui sont propres et ceux qui lui sont imposés de l'extérieur.

. Pour Douvan et Adelson :

> "Autonomy means the capacity to manage a clarity vision which permits one to transcend customary structuring of reality. The autonomous person, by definition, is able to escape illusion and convention."7

---

4. Harry Munsigner, Fondamentals of Child Development, Holt Rinehart and Winston, 1975, p. 418

5. Kenneth A. Strike, Freedom, Autonomy and Teaching, in Educational Theory, New-Jersey, vol 22, no. 3, Eté 1972, p. 363

6. Yves Guyot et al., La recherche en éducation, Paris Editions E.S.F., 1974, p. 149

7. Elisabeth Douvan et Joseph Adelson, The Adolescent Experience, New-York, John Wiley and Sons, 1966, p. 131

. Pour Lafon :

"Etre autonome, c'est choisir entre les valeurs et les courants d'opinion divers qui vous sont offerts, et adhérer d'une manière lucide à telle ou telle de ces valeurs pour les faire siennes."8

. Pour Chickering, l'autonomie réfère à une certaine indépendance émotionnelle qui permet à l'individu d'agir sans toujours rechercher l'approbation des autres et à résoudre des problèmes avec des solutions qui lui sont propres.[9]

1.1.3. Autonomie vs réciprocité

Finalement, un dernier groupe d'auteurs, dans leur définition de l'autonomie, insistent sur l'aspect des rapports de réciprocité qu'entretient l'individu avec son milieu et avec ceux qui l'entourent.

. Pour Miller, être autonome ne signifie pas être isolé des autres :

"People in the higher stage of development usually see themselves as integral part of human family."10

---

8. Robert Lafon, Vocabulaire de la psychopédagogie, Paris P.U.F., 1969, p. 79

9. Harry A. Lewis, A Teacher's Reflexions on Autonomy, in Studies in Higher Education, vol. 3, no. 2, 1978, p. 151

10. John P. Miller, Piaget, Kohlberg and Erikson : Developmental Implications for Secondary Education, in Adolescence, vol. XIII, no. 50, Eté 1978, p. 239

. Pour Piaget, la vie sociale, le contact et le respect mutuel entre les individus est un facteur déterminant de l'autonomie :

"Reciprocity seems in this connection to be the determinant of autonomy."[12]

. Pour Coleman, l'apprentissage de l'autonomie passe par la prise de conscience de ses actes et de ses conséquences.[13]

En prenant comme point de départ les différentes définitions de l'autonomie énoncées, il est possible de se faire une idée plus claire de ce que sont les principaux traits caractéristiques de l'individu autonome.

1.2. Les caractéristiques de l'individu autonome

En faisant une synthèse des définitions rapportées ci-dessus, un portrait-type de l'individu autonome semble se dessiner : l'individu autonome est celui qui est en mesure de gouverner lui-même sa vie à partir d'un choix lucide et personnel des options et des valeurs qui s'offrent à lui compte tenu des rapports qu'il entretient avec son milieu.

Essayons maintenant de concrétiser ce portrait-type en identifiant certains traits caractéristiques que posséderait un individu autonome.

On retrouve dans la littérature concernant l'autonomie

---

12. Jean Piaget, The Moral Judgment of Child, Londres, Routled and Kegan Paul Ltd, 1950, p. 195

13. James S. Coleman, Adolescents in the Schools, New-York, Basic Books Inc., 1965, p. 121

plusieurs façons de classifier les différents aspects de l'autonomie. Ainsi, Guyot propose une classification en 4 points : autonomies physique, mentale, personnelle et affective. Dans le rapport de l'association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique,[14] on recense 3 aspects de l'autonomie : l'autonomie intellectuelle, socio-affective, et l'accomplissement personnel. Douvan et Adelson en proposent aussi une en trois points : autonomie fonctionnelle ou comportementale, autonomie émotionnelle et autonomie des valeurs. Dans une étude présentée à la Fédération des CEGEP par un groupe de psychologues et de conseillers d'orientation de la région de Québec, les auteurs suggèrent une classification en deux aspects : l'autonomie fonctionnelle et l'autonomie emotionnelle.[15]

Les dimensions de l'autonomie qu'ils attribuent à chacune de ces divisions sont plus ou moins interdépendantes et couvrent souvent les mêmes réalités. Il sera retenu ici une classification en trois points empruntée à tous ces auteurs et qui me semble la plus susceptible de déboucher sur la définition de comportements qui se prêteront à l'action éducative et à son évaluation.

Les caractéristiques de l'individu autonome seront donc définies sous la forme d'énoncés généraux se référant à la capacité de l'individu

---

14. Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique, Pour une école nouvelle, Actes du Colloque d'Amiens 1968, Paris, Dunod, 1969, p. 40

15. Louise Landry, Danielle Riverin-Simard, et all, C.O.D.E., Une conception des objectifs de développement en éducation, in L'orientation professionnelle, vol. 13, no. 3, automne 1977, p. 248

de fonctionner de façon autonome : l'autonomie fonctionnelle ; à la capacité de l'individu de reconnaître ce qui est le résultat d'un choix personnel ou de ce qui lui imposé de l'extérieur : l'autonomie émotionnelle ; et finalement, à la capacité de l'individu de respecter les autres, de prendre ses responsabilités en tant qu'individu et membre de la collectivité à partir d'une notion fondée du bien et du mal : il s'agit de l'autonomie morale. Cette dimension de l'autonomie réfère à une conception de l'être humain idéal ; elle n'est jamais totalement achevée. (Voir à ce sujet, Piaget et Erikson)

1.2.1. Les caractéristiques de l'individu autonome relevant de l'autonomie fonctionnelle

- Capacité de reconnaître des alternatives (proposée par Morton)
- Capacité de faire des choix, de prendre des décisions (Erikson, Bettelheim, C.O.D.E.)
- Capacité de prendre des risques (Association d'études pour l'expansion de la recherche scientifique)
- Capacité de résoudre des problèmes (Douvan et Adelson, C.O.D.E.)
- Capacité de formuler des critiques (Morton)
- Capacité de formuler des opinions qui témoignent du sens de la perspective et de la profondeur (Strike, Morton)
- Capacité de trouver de l'information pertinente (Association d'études...)
- Capacité d'entreprendre des activités diverses et inhabituelles avec le sentiment qu'il est possible de modifier son environnement (Bettelheim, English and English)

. Capacité de prévoir, de planifier, d'organiser (C.O.D.E.)

. Capacité de mener des activités à terme (Guyot)

. Capacité de s'imposer une méthode de travail (Guyot)

. Capacité de faire preuve d'initiatives (Guyot)

1.2.2. Les caractéristiques de l'individu autonome relevant de l'autonomie émotionnelle

. Capacité de faire la différence entre une opinion imposée par les autres et une opinion personnelle (Douvan et Adelson, C.O.D.E., Lafon, Strike)

. Capacité d'identifier ses forces et ses faiblesses (Erikson)

. Capacité d'accomplir une activité sans toujours rechercher l'assentiment des autres (Greenberger, Douvan et Adelson, Miller, Chickering)

. Capacité de coopérer avec les autres pour atteindre certains objectifs (C.O.D.E., Chickering)

. Capacité à coopérer, à travailler en équipe, à exprimer ses idées (C.O.D.E., Wertheim)

. Capacité de défendre ses opinions et les actes que l'on croit juste même si on rencontre des oppositions (Miller)

. Capacité de s'engager (Guyot, Greenberger)

. Capacité de se débrouiller seul, à passer à l'action sans compter sur les autres (C.O.D.E.)

1.2.3. Les caractéristiques de l'individu autonome relevant de l'autonomie morale

- Capacité de juger (Dearden)
- Capacité de modifier ses comportements afin d'améliorer sa condition (Coleman)
- Capacité de reconnaître que les critères qui fondent les jugements peuvent varier selon les circonstances (Dearden, Strike, Guyot)
- Capacité de se percevoir comme un élément de la famille humaine (Miller, C.O.D.E.)
- Capacité de saisir la relation entre son bien et celui de la communauté (C.O.D.E., Piaget)
- Capacité d'entreprendre des activités tout en étant conscient de ses actes (Coleman)

La liste ci-dessus n'est pas exhaustive ; elle représente toutefois un bon éventail des principales caractéristiques de l'individu autonome telles que suggérées par les auteurs cités.

Il est d'ores et déjà possible de noter que ces capacités propres à l'individu autonome pourront être traduites sous forme d'objectifs pédagogiques spécifiques. Cet aspect sera discuté plus en profondeur dans la troisième partie.

CHAPITRE II

LE DEVELOPPEMENT DE L'AUTONOMIE : PRINCIPES ET STRATEGIES

LE DEVELOPPEMENT DE L'AUTONOMIE : PRINCIPES ET STRATEGIES

Maintenant que nous avons cerné le concept d'autonomie ainsi que les caractéristiques de l'individu autonome, nous nous interrogerons sur les moyens de faciliter le développement de l'autonomie dans le contexte scolaire.

Dans un premier temps, il sera fait état d'un certain nombre de principes tirés de la psychologie du développement et qui conditionnent l'apprentissage de l'autonomie. Dans un deuxième temps, nous aborderons la question des stratégies d'éducation à l'autonomie.

1.1. Quelques principes conditionnant le développement de l'autonmie

Les écrits concernant le développement de l'autonomie sont assez nombreux. Ils sont surtout concentrés sur deux étapes principales de la vie de l'individu : la première enfance et l'adolescence.

Puisque nous nous intéressons à l'aspect scolaire du développement de l'autonomie, nous nous concentrerons sur les études portant sur l'adolescence.

Bien que, comme le précisent Piaget et Erikson, l'accession à l'autonomie est le résultat d'un long processus qui commence très tôt dans l'enfance et qui ne s'achève qu'à la fin de l'adolescence et même plus tard, la quête de l'autonomie trouve son point culminant durant l'adolescence.

> "Dans leur quête d'un nouveau sentiment de continuité et d'unité vécue (...) certains adolescents doivent encore une fois se colleter aux crises des premières années avant de pouvoir installer des idoles et des idéaux comme gardiens d'une identité finale."[1]

---

1. Erik L. Erikson, Adolescence et crise ; la quête de l'identité, Paris, Flammarion, 1972, p. 125

Selon Nicole Tremblay qui a consacré une partie de son mémoire à la genèse de l'autonomie, la quête de l'autonomie, pour emprunter les termes de Erikson, se caractérise par un conflit entre le besoin de sécurité et le besoin d'être libre.

> "C'est donc le début d'une nouvelle étape : apprendre à prendre ses propres responsabilités et à en accepter les conséquences. Ce mouvement n'est cependant pas achevé avant la fin de l'adolescence."2

Ce conflit indépendance/sécurité se manifeste dans tous les aspects de la vie de l'adolescent : dans ses relations avec ses parents, avec ses professeurs, avec ses pairs. Plusieurs auteurs, dont Piaget, Reymond-Rivier, insistent sur l'importance primordiale du groupe des pairs dans le processus d'acquisition de l'autonomie.

> "L'éducation adulte ne suffit pas à socialiser l'enfant. A elle seule elle ne façonnerait que des êtres dépendants et soumis, incapables de juger et d'agir par eux-même. Elle doit être complétée par cette éducation qui se fait entre pairs."3

Finalement, d'autres auteurs, cités par Roger Lévesque, mettent en évidence le fait que l'éducation à l'autonomie n'est pas le seul fait de l'école. Il signale plusieurs auteurs, tels Havighurst et Lambert,

---

2. Nicole Tremblay, Autonomie et résolution de crise, op.cit., p. 25

3. Berthe Reymond-Rivier, Le développement social de l'enfant et de l'adolescent, Bruxelles, Charles Dessart, (2e éd.), 1965, p. 134

4. Roger Lévesque, L'école secondaire face au développement personnel de l'adolescent : l'accession à l'autonomie. Mémoire de Maîtrise, Faculté des Arts et des Sciences, Université de Montréal, 1976, Chapitre premier.

qui considèrent que l'école joue un rôle secondaire par rapport à celui de la famille dans le développement de l'autonomie.

A la suite des considérations qui précèdent, il est possible de tirer quelques principes qu'il sera bon de considérer lorsque viendra le temps d'élaborer un modèle de développement de l'autonomie.

1.1.1. Le développement de l'autonomie est une tâche de l'adolescence principalement

1.1.2. Elle se traduit par un conflit entre un besoin de sécurité et un besoin d'indépendance. Pratiquement, cela signifie qu'il faudra se montrer prudent lorsque viendra le temps de planifier des activités de développement afin de bien évaluer le degré de difficulté des tâches.

1.1.3. Le développement de l'autonomie n'est pas le seul fait de l'école : la famille, et les groupes de pairs ont aussi des rôles importants à jouer ; il faudra en tenir compte lorsque viendra le temps d'évaluer l'autonomie.

1.2. Différentes stratégies pour faciliter le développement de l'autonomie à l'école

Lorsque vient le temps de faire le recensement des principales stratégies qui ont été utilisées afin de faciliter le développement de l'autonomie chez l'enfant et l'adolescent, on peut constater qu'il existe presque autant de stratégies que d'enseignants. Chacun en propose un

un certain nombre, qui diffèrent selon leur conception personnelle de l'autonomie. On peut toutefois distinguer trois niveaux d'intervention possibles :

1.2.1. Interventions sur les structures de l'école.

1.2.2. Interventions à partir de méthodes pédagogiques globales.

1.2.3. Propositions d'activités spécifiques visant à développer l'autonomie.

1.2.1. Interventions sur les structures de l'école

Les propositions à ce niveau vont des plus simples aux plus complexes.. Par exemple, à la suite du Colloque d'Amiens, l'association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique propose le décloisonnement des classes afin de modifier la relation pédagogique traditionnelle. Dans le Rapport Parent, avec la proposition d'implantation des écoles polyvalentes, on suggérait d'aménager des locaux pour le travail en équipe, la mise sur pied de conseils de classe étudiants...

1.2.2. Interventions à partir de méthodes pédagogiques globales

La plupart des méthodes dites actives ou centrées sur l'enfant ont fait de l'autonomie un de leur objectif principal.

> "L'école d'aujourd'hui doit entrainer l'enfant à l'autonomie et doit lui donner le cadre de cette autonomie. La dialectique traditionnelle doit céder le pas à une auto-instruction qui permette une prise en charge de chacun par soi-même."5

---

5. Louis Legrand, l'évolution de la pédagogie in La pédagogie, Les Dictionnaires du savoir moderne, Paris, 1972, p. 203

Tout comme Legrand, Ferrière propose sa méthode comme un moyen de favoriser le développement de l'autonomie :

> "L'école active se fixe comme but de conserver et d'accroître les énergies utiles et constructives de l'individu pour en faire une personnalité responsable et autonome."6

C'est un type de pédagogie centrée sur l'enfant où le maître devient un facilitateur. Ce type d'approche favorise le développement d'un certain nombre de caractéristiques de l'individu autonome telles que : la capacité de trouver de l'information pertinente, d'entreprendre des activités, de faire preuve d'initiative... Il s'agit en fait de la poursuite d'une autonomie davantage fonctionnelle.

Une variante de la méthode active est l'approche du "self-government" qui met l'accent sur le développement des aptitudes d'interaction entre les enfants par l'expérience de l'autogestion. Ainsi, pour Piaget dont la notion d'autonomie est très étroitement liée à la réciprocité, le self-government représente le moyen privilégié d'éducation à l'autonomie.

> "If then, we had to choose the totality of existing educational systems those which would correspond with our psychological result, we would turn our method in the direction of what has been called "Group-Work" or "Self-Government"."7

Une autre variante des méthodes centrées sur l'enfant est incarnée par le mouvement d'éducation psychologique (affective education).

---

6. Adolphe Ferrière, L'école active, Neuchatel, Delachaux et Niestlé, (2e éd.) 1969, p. 211

7. Jean Piaget, The Moral Judgment of Child, op. cit., p. 412

Les tenants de cette méthode insistent sur la nécessité de développer la personnalité de l'adolescent en planifiant diverses activités qui faciliteront la formation du concept de soi, l'identification de ses valeurs personnelles, de ses intérêts et de la capacité à s'auto-évaluer. Thayer[8] donne dans son livre un aperçu des diverses expériences qui peuvent être menées individuellement ou en groupe. Ces activités contribuent à développer l'autonomie émotionnelle des étudiants.

Enfin, une dernière approche que l'on pourrait nommer la pédagogie des projets :

> "La pédagogie des projets apprend à l'enfant à orienter ses élans, à les maîtriser pour qu'ils concourrent à une réalisation définie, dans le cadre d'un contrat négocié, accepté, respecté, conclu."9

Dans cette approche, qui peut être menée soit individuellement ou en groupe, on vise à développer la capacité de l'étudiant à organiser, à planifier un travail, à coopérer, à être réaliste dans ses projets, à communiquer clairement ses idées... Cette méthode intervient donc à la fois sur le plan émotionnel et fonctionnel de l'autonomie.

1.2.3. Activités spécifiques visant à développer l'autonomie

A ce niveau, on retrouve un certain nombre de propositions d'activités qui sont décrites comme favorisant le développement de l'autonomie.

---

8. Louis Thayer, Affective Education : Strategies for Experiencial Learning, Californie, University Associate, 1976, 227 p.

9. Jean Vial, Pédagogie du projet, sans lieu, Pédagogie actuelle, Institut national de recherche et de documentation, 1977, p. 71

Il peut s'agir, par exemple, d'une approche essai/erreur ou l'étudiant a l'occasion de prendre des risques, de faire des choix, de mesurer les conséquences de ses erreurs (proposée par Coleman). Il peut s'agir encore d'activités d'exploration qui permettent à l'étudiant de se sensibiliser à des problèmes concrets, à se confronter à différentes alternatives qui développeront son aptitude à faire des choix (proposée par Morton).

Les jeux de rôle, les discussions à partir des problèmes que vivent les adolescents, des critiques de livres, l'élaboration de projets communautaires, de coopération avec les organismes du milieu, sont autant de propositions différentes visant à développer l'autonomie de l'étudiant.

Les exemples pourraient être multipliés à l'infini. Une constante semble toutefois se dégager de ces diverses approches : elles préconisent toutes la participation active de l'étudiant. Le développement de l'autonomie passe donc par l'engagement de l'étudiant dans une activité quelconque, quelle soit de nature physique, intellectuelle, affective ou sociale.

Enfin, il est significatif de souligner que si les propositions et les tentatives d'éducation de l'autonomie sont nombreuses, peu d'auteurs poussent leur démarche jusqu'à en faire une évaluation systématique ; on accorde beaucoup d'importance au développement de l'autonomie, mais on cherche rarement à vérifier autrement que par l'intuition, l'efficacité de son entreprise. C'est cet aspect que nous traiterons dans le prochain chapitre.

CHAPITRE III

LES MODES D'EVALUATION DE L'AUTONOMIE

LES MODES D'EVALUATION DE L'AUTONOMIE

Selon De Landsheere, l'évaluation ..."est le processus systématique visant à déterminer dans quelle mesure des objectifs éducatifs sont atteints par les élèves".[1]

Si on assigne à l'éducation l'objectif de développer l'autonomie de l'étudiant, il devient nécessaire de vérifier l'atteinte de cet objectif. Toutefois, l'évaluation de l'autonomie dans la littérature n'est pas un sujet tellement exploité.

La tâche n'est pas facile. En effet, il ne s'agit plus de mesurer la capacité de mémoriser d'un étudiant ou encore ses connaissances, mais un ensemble de comportements et d'attitudes qui touchent la personnalité de l'étudiant. L'individu autonome, comme on l'a déjà décrit, est celui qui est en mesure de gouverner lui-même sa vie à partir d'un choix lucide et personnel des valeurs et des options qui s'offrent à lui compte tenu des rapports qu'il entretient avec son milieu.

Drathwohl, Bloom et Massia[2] ont élaboré une taxonomie des objectifs pédagogiques en trois points : des objectifs d'ordre cognitifs, qui mettent en évidence la mémoire, la reproduction ou la résolution d'opérations intellectuelles ; des objectifs d'ordre affectifs, qui mettent en relief un sentiment, une émotion ou une idée d'acceptation ou de

---

1. Gilbert De Landsheere, Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation, Paris, P.U.F., 1979, p. 111

2. David R. Krathwohl et Benjamin S. Bloom, Taxonomie des objectifs pédagogiques : Domaine affectif, Tome 2, Montréal, Education nouvelle, 1970, p. 7

refus, ils varient de la simple attention portée à des phénomènes choisis, aux qualités complexes du caractère et de la conscience ; et finalement, des objectifs d'ordre psycho-moteurs qui mettent en relief l'habileté musculaire et motrice.

En faisant un bref retour sur les caractéristiques de l'individu autonome, présentées au chapitre premier, on se rend compte qu'un certain nombre d'entre eux dépendent à un premier degré d'objectifs d'ordre cognitifs tels que : la capacité de résoudre des problèmes, de formuler des critiques... et que la majorité dépendent d'objectifs d'ordre affectifs tels que : la capacité de prendre des risques, de prendre des décisions, d'élaborer son propre système de valeurs, de coopérer...

Diverses recherches effectuées aux U.S.A. et rapportées par Schroeder et all[3] démontrent que le développement cognitif ou le niveau atteint par l'individu sur le plan de la conceptualisation ont un effet sur l'habileté de l'étudiant à réunir une information pertinente, à résoudre des problèmes, à travailler en groupe et à démontrer une attitude responsable.

Dans le même ordre d'idée, Miller[4] démontre lui aussi qu'il existe un lien entre le niveau d'autonomie atteint par un individu et son développement cognitif et affectif.

---

3. Harold M. Schroeder, M. Karlins et J.O. Phares, Education for Freedom, Wiley and Sons, 1973, chapitre 5.

4. John P. Miller, Piaget, Kohlberg and Erikson : Developmental Implication for Secondary Education, op. cit., p. 238

Ces recherches semblent démontrer qu'il existe une relation étroite entre les processus cognitifs et les processus affectifs impliqués dans le comportement autonome. Toutefois, il semble que si certaines habiletés cognitives sont nécessaires au développement de l'autonomie, celle-ci enfère en dernier ressort des comportements et des attitudes qui relèvent du domaine affectif.

1.1. La définition des objectifs d'ordre affectifs en terme comportementaux

A la suite des travaux de Krathwohl, Bloom et Massia, plusieurs auteurs se sont penchés sur la façon de définir des objectifs d'ordre affectifs en termes comportementaux afin d'en arriver à établir des critères de mesure.

Pour Collins, Johansen et Johnson[5] trois étapes sont nécessaires afin de définir une activité pédagogique qui se prête à la mesure : premièrement, la définition d'un but ; deuxièmement, la définition d'un objectif ; et troisièmement, la description des comportements qui serviront d'indicateurs de performance.

Popham, propose une stratégie en 5 étapes afin de faciliter la spécification d'objectifs d'ordre affectifs en termes comportementaux : premièrement, énoncer une proposition générale du but à atteindre ;

---

5. Harold W. Collins, John H. Johansen et James A. Johnson, Educational Measurement and Evaluation : A Worktext, Glenview, Scott Foresman and Co., 1976, p. 154

6. David A. Payne, The Assment of Learning : Cognitive and Affective, sans lieu, D.C. Heath and Co., 1974, p. 65

deuxièmement, imaginer un étudiant qui personnifierait cet objectif et décrire son comportement ; troisièmement, imaginer un étudiant qui aurait un comportement opposé ; quatrièmement, imaginer une situation pour laquelle les étudiants répondraient différemment ; et finalement, sélectionner les situations les plus efficaces.

Seavitt et al...[7] dans une recherche visant à développer l'autonomie et la connaissance de soi chez les adolescents propose de définir ces objectifs en terme de comportements, en précisant le changement espéré, le contexte dans lequel le changement s'inscrit et ce que l'on attend des étudiants à la fin du programme.

Il semble donc, tout comme pour les objectifs d'ordre cognitifs, qu'il soit possible de spécifier des objectifs affectifs en terme de comportements.

La définition des objectifs en termes comportementaux peut être considérée comme une étape préliminaire à l'évaluation ; ce n'est qu'à partir d'indices comportementaux précis qu'il sera possible d'établir des critères d'évaluation objectifs.

Nous nous arrêterons maintenant sur les diverses méthodes qui ont été proposées afin de mesurer les objectifs d'ordre affectifs : les tests de personnalité, la méthode autobiographique et les méthodes d'observation.

---

7. Richard C. Seavitt et al..., Project Essay. The Development and Testing of Instructional Material to Encourage Self-Understanding and Self-Direction in Adolescent Youth, in Eric/ED040081, Mars 1971, p. 7 (microfilm)

1.2. Les méthodes d'évaluation des objectifs d'ordre affectifs

Les écrits portant sur l'autonomie sont surtout d'ordre théoriques. Les chercheurs qui ont conduit des recherches sur le sujet ont utilisé toute une gamme d'instruments afin d'en arriver à une mesure de l'autonomie. Les inventaires de personnalité, les entrevues structurées, les mises en situation, les récits autobiographiques, les diverses techniques d'observation... furent employées. Toutes ne sont pas également appropriées au contexte scolaire. L'entrevue structurée, par exemple, est difficilement réalisable, car elle nécessite une préparation technique considérable et demande beaucoup de temps. Par contre, certaines méthodes d'observation s'avèrent plus utiles. Voyons ces méthodes plus en détail.

1.2.1. Les tests de personnalité

Les tests de personnalité sont élaborés à partir de concepts et de théories psychologiques. Ils ont pour but de fournir des mesures normalisées des attitudes, des motivations, des valeurs, des traits individuels. Ces tests, comme le note De Landsheere, "portent sur l'un ou plusieurs aspects de l'organisation dynamique des systèmes psychologiques de l'individu qui détermine son adaptation particulière à son environnement".[3]

---

8. Gilbert De Landsheere, Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation, op. cit., p. 278

Un certain nombre de ces tests tels que le Personality Research Form (P.R.F.), le California Psychological Inventory (C.P.I.), le Sixteen Personality Factors (16 P.F.), le Personal Orientation Inventory (P.O.I.), et l'Adjective Check-List comportent des échelles qui mesurent l'autonomie ou un de ses aspects. Ces instruments sont traduits en français, sauf pour l'Adjective Check-List.

Le principal avantage de ce type de mesure, c'est qu'il fournit une mesure basée sur des normes. Celles-ci sont cependant rarement québécoises. L'inconvénient, c'est qu'il est nécessaire d'avoir une préparation spéciale pour administrer ces tests et les interpréter. Ils sont habituellement utilisés pour des fins de diagnostic ou de recherche. Leur utilisation comme un outil de mesure courant risquerait de soulever beaucoup de controverses.

1.2.2. La méthode autobiographique

La méthode autobiographique ou autobiographie structurée, est celle par laquelle l'étudiant rédige lui-même un journal personnel dans lequel il inscrit diverses réflexions concernant des aspects précis de sa journée ou d'une activité. Hill s'est servi de cette méthode afin de vérifier la validité de certaines échelles du C.P.I., dont celle qui mesure l'indépendance.[9] Mais tout comme pour l'entrevue structurée,

---

9. Arthur H. Hill, Use of Structured Autobiography in the Construct Validation of Personality Scales in Journal of Consulting Psychology, vol. 31, no. 6, p. 551-556

et les tests standardisés, il s'agit là sans doute d'une méthode plus utile dans la recherche et l'investigation psychologique que dans la perpective d'une utilisation régulière dans le contexte de la classe.

1.2.3. Les techniques d'observation

Selon plusieurs spécialistes de la mesure et de l'évaluation en éducation, il semble que les techniques d'observation soient les plus appropriées à la mesure des objectifs affectifs dans le cadre de la classe :

> "Observational techniques are particularly usefull in evaluating performance skills products and some aspects of personal/social adjustment."10

Deux façons de procéder afin de structurer une observation : soit observer les étudiants dans leurs activités normales, ou encore, structurer une situation à l'intérieur de laquelle l'étudiant aura à accomplir certaines tâches en rapport avec le comportement à mesurer (exercices de mise en situation, jeux de rôle...).

> "The individual is placed in a situation that calls for some action or reaction, his behavior is observed for recorded and rating is made of the personality caracteristics displayed."11

Trois méthodes sont suggérées afin d'aider le professeur à

---

10. William A. Mehrens et Lehmann, Measurement and Evaluation in Education and Psychology, Holt, Rinehart and Winston, 1973, p. 371

11. Frederick G. Brown, Principles of Educational and Psychological Testing, Holt, Rinehart and Winston, (2e éd.), 1976, p. 357

évaluer un étudiant à partir des techniques d'observation :

. Le compte-rendu anecdotique où le professeur note comme pour un récit les interactions qui ont lieu, le contexte dans lequel les faits se sont déroulés, les comportements de l'étudiant...Ces compte-rendus sont analysés par la suite à partir d'une grille d'analyse.

. La liste de contrôle (check-list) où le professeur élabore au préalable une liste des comportements qu'il considère comme de bons indicateurs de performance. Il note au fur et à mesure qu'ils se manifestent les comportements de l'étudiant qui sont comparables à ceux inscrits sur sa liste.

. L'échelle de notation (rating scale) où les comportements attendus de l'étudiant sont notés sur une échelle graduée. Ces grilles peuvent être cotées de 1 à 5, par exemple, ou être présentées sous forme de graphiques...

Selon Payne[12] ces méthodes ont l'avantage de se prêter particulièrement bien à la mesure de l'ajustement social, émotionnel et personnel. Elles permettent d'obtenir une mesure directe à partir du comportement ; elles peuvent s'appliquer à tous les âges ; elles ont lieu dans un cadre naturel. De plus, la situation en elle-même, s'il s'agit d'une activité structurée, peut constituer une étape du processus d'apprentissage.

---

12. David A. Payne, The Assessment of Learning : Cognitive and Affective, op. cit., p. 378

Toutefois, Payne souligne le fait que ces méthodes sont particulièrement sujettes à la subjectivité. Un contexte théorique solide, des objectifs précis et bien définis peuvent diminuer les effets de la subjectivité. De plus, l'évaluateur doit être conscient des limites de cette mesure, de l'existence probable de nombreux stimuli difficilement identifiables ainsi que de l'instabilité des comportements.

Suite aux considérations qui précèdent, il apparaît que l'évaluation de l'autonomie soit une chose possible quoique délicate. Pour être menée avec efficacité, il est utile de tenir compte des étapes et des principes suivants :

. Définir le plus precisément possible les objectifs poursuivis ;
. les spécifier en terme de comportements observables ;
. élaborer une grille d'évaluation précise et fonctionnelle ;
. ne pas trop évaluer d'étudiants à la fois ;
. être attentif à ses propres réactions subjectives ;
. tenir compte du fait que les comportements ne sont pas stables avant de porter un jugement hâtif ;
. finalement, si l'évaluateur structure une activité, qu'il assure que celle-ci soit bien adaptée aux capacités intellectuelles et affectives de l'étudiant.

CONCLUSION

Nous avons tenté dans les pages précédentes de préciser la notion d'autonomie telle qu'elle se présente en éducation, en faisant une recension des écrits concernant le sujet.

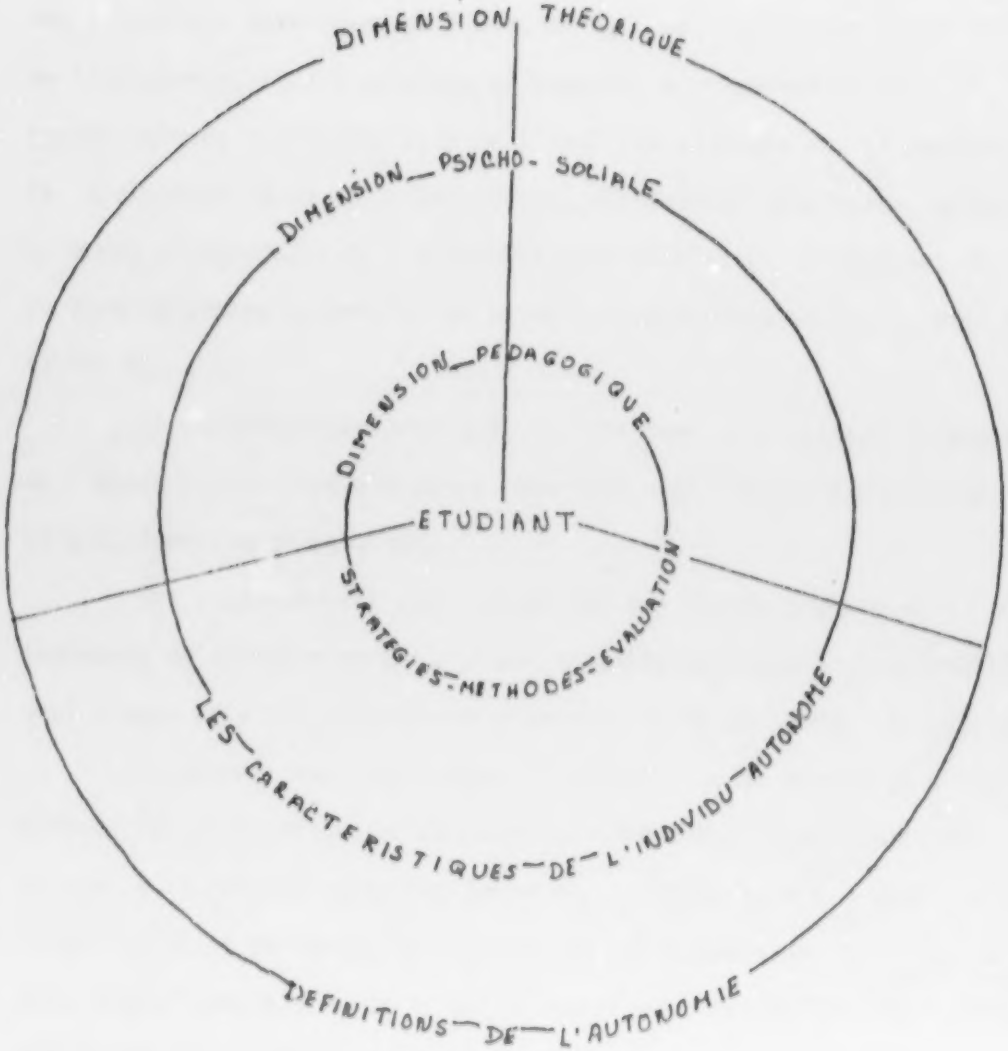
L'examen de différentes définitions nous a permis de constater que la notion d'autonomie en éducation revêtait trois aspects principaux : un aspect d'indépendance vis-à-vis d'autrui ; une dimension consciente, qui se traduit par la capacité de reconnaître ses propres choix et ceux qui sont imposés de l'extérieur ; et une aptitude à entretenir des rapports de réciprocité avec les autres. A partir de ces définitions, il a été possible de définir les principales caractéristiques psycho-sociales de l'individu autonome. (chap. I)

La recension des documents concernant le développement de l'autonomie à l'école, nous a permis d'énumérer un certain nombre de principes et de stratégies d'éducation de l'autonomie (chap. 2) ; de même que différentes façons d'évaluer l'autonomie dans le contexte de la classe (chap. 3).

En rassemblant ces données, il est maintenant possible d'élaborer un modèle d'éducation de l'autonomie qui schématiserait les principales dimensions abordées précédemment et qui les ressituerait dans un cadre plus global.

Un modèle d'éducation de l'autonomie

Le modèle présenté ici (p. 31) est un modèle global d'éducation de l'autonomie dans le sens où il n'entre pas dans le détail de l'activité éducative, des processus d'apprentissage ou des modes d'évaluation.


DIMENSION THEORIQUE
DIMENSION PSYCHO-SOCIALE
DIMENSION PEDAGOGIQUE
ETUDIANT
STRATEGIES-METHODES-EVALUATION
LES CARACTERISTIQUES DE L'INDIVIDU AUTONOME
DEFINITIONS DE L'AUTONOMIE

Il situe plutôt le concept d'autonomie dans chacune des dimensions d'un processus pédagogique global.

Il prend la forme d'un modèle concentrique. Ainsi, à partir des dimensions théoriques de l'autonomie, c'est-à-dire des définitions de l'autonomie, il est possible de dégager, à un second niveau, les caractéristiques psycho-sociales de l'individu autonome et, en partant de là, d'élaborer, à un troisième niveau, différentes stratégies, méthodes et modes d'évaluation de l'autonomie dans la classe. L'étudiant se trouve être au centre du modèle, au point de convergence de toute cette activité éducative.

Trois dimensions sont donc inclues dans un processus d'éducation de l'autonomie : une dimension théorique, une dimension psycho-sociale et une dimension pédagogique.

Les trois niveaux sont reliés par des lignes transversales qui indiquent qu'à chaque moment, il est possible de recourir à n'importe quel niveau afin de préciser une dimension ou de réajuster son action.

Finalement, en conclusion, il apparaît qu'un processus global d'éducation de l'autonomie est essentiellement axé vers l'étudiant. Il vise à le rendre capable de gouverner lui-même sa vie à partir d'un choix lucide et personnel des options et des valeurs qui s'offrent à lui, compte tenu des rapports qu'il entretient avec son milieu. Toute action éducative visant à développer l'autonomie chez l'étudiant doit se fonder sur une conception à la fois théorique, psycho-sociale et pédagogique de l'autonomie.

BIBLIOGRAPHIE

AIKEN, Lewis, R. Jr., Psychological Testing and Assessment, Boston, Allyn and Bacon 2e éd., 1976, 360 p.

ASSOCIATION d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique, Pour une école nouvelle, Actes du colloque national d'Amiens 1968, Paris, Dunod, 1969, 470 p.

BASSECHES, Michael et S. HAMILTON, The Impact of Participatory Democratic Work Experience on Adolescent Development, in ERIC/ED182530, avril 1980, 24 p. (microfilm)

BERTRAND, Arthur et Joseph P. CEBULA, Tests, Measurement and Evaluation : A Developmental Approach, sans lieu, Addison-Wesley Publishing Co., 1980, 321 p.

BERTRAND, Yves, Les modèles éducationnels, Montréal, Services pédagogiques, Université de Montréal, 1979, 72 p.

BROWN, Frederick G., Principles of Educational and Psychological Testing, New-York, Montréal, Holt Rinehart and Winston, 2e éd., 1976, 504 p.

BROWN, Stuart C., Philosophers Discuss Education, Totowa, Rowman and Littlefield, 1975, 260 p.

COLEMAN, James S., Adolescents in the Schools, New-York, Basic Book Inc., 1965, 121 p.

COLLINS, Harold W., John H. JOHANSEN et James A. JOHNSON, Educational Measurement and Evaluation : A Worktext, Glenview, Scott, Foresman and Co., 1976, 285 p.

DE LANDSHEERE, Gilbert, Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation, Paris, P.U.F., 1979, 338 p.

DOUVAN, Elisabeth et Joseph ADELSON, The Adolescent Experience, New-York, John Wiley and Sons, 1966, 470 p.

GUYOT, Yves et al..., La recherche en éducation, Paris, Editions E.S.F., 1974, 163 p.

EDUCATION et pédagogie, Encyclopédie Larousse, Paris, 1977, 127 p.

EISER, Richard J. et Elisabeth B. Osmon, Judgmental Perspective and Value Connotations of Response Scale Lebels, in Journal of Personality and Social Psychology, vol. 36, no 5, 1978, p. 491-497.

ENGLISH, Horace B., et Champney ENGLISH, A Comprehensive Dictionary of Psychological and Psychoanalytical Terms, New-York, David Mc Kay Cie, 1965, 594 p.

ERIKSON, Erik L., Adolescence et crise : la quête de l'identité, Paris, Flammarion, 1972, 328 p. (Traduit par Joseph Nass et Claude Louis-Combet)

FERRIERE, Adolphe, L'école active, Neuchatel, Delachaux et Niestly 8e éd., 1969, 211 p.

GREENBERGER, Ellen, Schools and Maturity Programs : Final Report, in ERIC/ED128690, février 1976, 39 p. (microfilm)

HENERSON, Marlene E., Lynn Lyons MORRIS et Carol Taylor FITZ-GIBBON, How to Measure Attitudes, Beverly Hills, Sage Pub. Ltd, 1978, 184 p.

HILL, Arthur H., Use of Structured Autobiography in Construct Validation of Personality Scales, in Journal of Consulting Psychology.

KATZ, Fred E., Autonomy and Organisation, New-York, Random House, 1968, 179 p.

KRATHWOHL, David R., et Benjamin S. BLOOM, Taxonomie des objectifs pédagogiques : domaine affectif, tome 2, Montréal, Education nouvelle, 1970, 231 p. (Traduit par Marcel Lavallée)

LAENG, Mauro, Vocabulaire de la pédagogie moderne, Paris, Le Centurion, 1974, 251 p. (Traduit par Jean Guichard)

LAFON, Robert, Vocabulaire de la psychopédagogie, Paris, P.U.F., 1969, 716 p.

LANDRY, Louise, Danielle RIVERIN-SIMARD et al..., C.O.D.E., Une conception des objectifs de développement en éducation, in L'orientation professionnelle, vol. 13, no 3, automne 1977, pp. 227-284.

LEGRAND, Louis, L'évolution de la pédagogie, Les dictionnaires du savoir moderne, Paris, Centre d'étude et de promotion de la lecture, 1972, pp. 198, 225.

LESCURE, M., Les carences éducatives ; les troubles de la relation à l'autre pendant l'enfance et l'adolescence, Toulouse, Privat, 1978, 222 p.

LEVESQUE, Roger, L'école secondaire face au développement personnel de l'adolescent ; l'accession à l'autonomie. Mémoire de maîtrise en psychologie, Faculté des Arts et des Sciences, Université de Montréal, 1976, 128 p.

LEWIS, Harry A., A teacher's Reflexion on Autonomy, in Studies in Higher Education, vol. 3, no 2, 1978, pp. 149-160.

MEHRENS, William A. et Irvin J. Lehmann, Measurement and Evaluation in Education and Psychology, New-York, Montréal, Holt, Rinehart and Winston, 1973, 718 p.

MILLER' John P., Piaget, Kohlberg and Erikson : Developmental Implication for Secondary Education in Adolescence, vol. XII, no 50, été 1978, pp. 237-250.

MILLER, John P., Schooling and Self-Alienation ; A Conceptual View, in The Journal of Educational Though, vol. 7, no 2, août 1973, pp. 105-120.

MORTON, David L., The Rites of Passage from Dependence to Autonomy, in School Review, vol. 79, novembre 1970, pp. 19-41.

MUNSIGNER, Harry, Fundamentals of Child Development, Holt, Rinehart and Winston, 1975, 604 p., 2e éd.

NEWMAN, Barbara M., The Development of Social Interaction from Infancy Through Adolescence, in Small Group Behaviour, vol. 7, no 1, février 1976, pp. 19-33.

NOIZET, Georges et Jean-Paul Caverni, Psychologie de l'évaluation scolaire, Paris, P.U.F., 1978, 231 p.

OUAKNINE, Ouriel, Le concept de compétence et la recherche de l'automnie chez le jeune enfant, Mémoire de maîtrise en psychologie, Faculté des Arts et des Sciences, Université de Montréal, 1979, 156 p.

PAYNE, David A., The Assesment of Learning : Cognitive and Affective, sans lieu, D.C. Heath and Co., 1974, 522 p.

PIAGET, Jean, The Moral Judgment of Child, London, Routled, Kegan Paul Ltd, 1950, 418 p. (Traduit par Marjorie Gabain)

PINTO, Roger et Madeleine GRAWITZ, Méthodes des sciences sociales, Paris, Dalloz, 1968, 940 p.

PROJECTS Methods in Higher Education, London, Society for research into Higher Education, 1975, 93 p.

REYMOND-RIVIER, Berthe, Le développement social de l'enfant et de l'adolescent, Bruxelles, Charles Dessart, 2e éd., 1965, 285 p.

RICHEY, Harold W., Teaching Techniques of Resistance to Unwaranted Social Pressure, in College Student Journal, vol. 13, no 1, été 1976, pp. 33-39.

ROCHETTE-LE HIR, Henriette, L'adolescent et l'école, Projets pédagogiques novateurs dans l'enseignement secondaire, Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation, Service de la recherche et direction générale des réseaux, 1979, 71 p. (code de référence : 2-1297)

SCHROEDER, Harold M., Marvin KARLINS et Jacqueline O. PHARES, Education for Freedom, New-York, Toronto, Wiley and Sons, 1973, 129 p.

SEAVITT, Richard C. et al..., Projects Essay. The Development and Testing on Instructional Materials to Encourage Self-Understanding and Self-Direction in Adolescent Youth, in ERIC/ED048081, mars 1971, 19 p. (microfilm)

STRIKE, Kenneth A., Freedom Autonomy and Teaching, in Educational Theory, vol. 22, no 3, été 1972, pp. 272-277.

THAYER, Louis, Affective Education : Strategies for Experiential Learning, Californie, University Associates, 1976, 227 p.

TREFFINGER, Donald J., Guidelines for Encouraging Independence and Self-Direction among Gifted Students, in The Journal of Creative Behaviours, vol. 12, no 1, 1978, pp. 14-20.

TREMBLAY, Nicole, Autonomie et résolution de crise, Mémoire de maîtrise en psychologie, Faculté des Arts et des Sciences, Université de Montréal, 1979, 98 p.

VIAL, Jean, Pédagogie du projet, sans lieu, Pédagogie actuelle, Institut national de recherche et de documentation pédagogique, 1977, 79 p.

ANNEXE K

DIVERSES FORMES DE DISCIPLINARITE

UNIDISCIPLINARITÉ

PLURIDISCIPLINARITÉ

MULTIDISCIPLINARITÉ

INTERDISCIPLINARITÉ

TRANSDISCIPLINARITÉ

PAR

MARTINE CHOMIENNE, M.A.
ANTONIO LE SIEUR, PH.D.

DÉCEMBRE 1979

Dans les écoles primaires, en général, le maître doit dispenser un enseignement dans toutes les disciplines du programme. On a toujours cru qu'à l'école primaire il était préférable de maintenir l'unité de l'enseignement, de la formation, de la discipline et de l'intérêt de l'enfant, etc... par l'unité des interventions émanant d'un même maître, facilitant ainsi l'adaptation de l'enfant dont l'autonomie n'est pas encore assez structurée.

Dans les écoles secondaires, au contraire, ainsi que dans les collèges et les universités, l'élève ou l'étudiant sont soumis à un régime d'enseignement où les diverses disciplines sont confiées à des maîtres spécialisés. Même si à l'intérieur de ces établissements d'enseignement on est aux prises avec des problèmes d'apprentissage, d'enseignement et de comportement qui tirent leur origine du manque de coordination entre les diverses disciplines et les dispensateurs de ces enseignements, on a trouvé peu de solutions-miracles pouvant assurer une meilleure intégration des connaissances dans l'esprit des apprenants ou des s'éduquants.

Cependant, des efforts considérables ont été déployés pour l'amélioration des systèmes d'intervention auprès des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Les enfants déficients moyens et profonds, par exemple, requièrent une bonne coordination du cognitif, de l'affectif, du moteur et du social. Il en est un peu de même pour les enfants handicapés physiques qui, la plupart du temps, souffrent d'autres handicaps qui réclament l'intervention de physiothérapeutes, d'ergothérapeutes et d'orthésistes en plus de maîtres et d'éducateurs. De même pour les socio-affectifs graves.

A l'instar des sciences médicales, physiques et naturelles, les sciences de l'éducation se préoccupent non seulement de la coordination des diverses disciplines, mais aussi de la coordination de l'action des intervenants auprès des bénéficiaires. La présente étude documentaire se situe dans ce contexte. Elle a pour but de trouver les concepts, les définitions, les objectifs, les modes de fonctionnement, les réalisations qui peuvent illustrer les formes de l'UNI, de la PLURI, de la MULTI, de l'INTER et de la TRANSdisciplinarité.

On est à la recherche d'un moyen de reconstituer ce que la superspécialisation a produit, c'est-à-dire l'effritement des sciences en une multitude de sous-sciences spécifiques, apportant ainsi une juxtaposition préjudiciable surtout pour l'enfant en apprentissage dans les domaines cognitif, affectif, moteur et social. On est également préoccupé des réponses pertinentes aux trois questions suivantes :

1. comment assurer une meilleure compréhention des phénomènes scientifiques sans la coordination des études impliquant diverses disciplines ?
2. comment assurer de meilleurs apprentissages sans la coordination de l'intervention de personnes de disciplines différentes ?
3. comment coordonner les études et les interventions pour que les réalisations scientifiques et éducatives soient améliorées pour le bénéfice des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage ?

Pour ne pas errer dans les sentiers de l'intuition, de la fantaisie et de l'improvisation, cette étude documentaire va rechercher ce qui a déjà été fait dans ce domaine pour que les huit étapes suivantes puissent être entreprises à partir des expériences et des réalisations disponibles dans les articles, les ouvrages et les rapports de recherche, en vue de l'éducation OPTIMALE et INTEGREE de certains groupes d'enfants :

1. constituer un SYSTEME de DISCIPLINES INTERDEPENDANTES ;
2. PREEXPERIMENTER ce système ;
3. FABRIQUER des INSTRUMENTS d'EVALUATION de ce système ;
4. ANALYSER et INTERPRETER les résultats ;
5. METTRE EN PLACE un SYSTEME EXPERIMENTAL adapté aux besoins spécifiques d'un milieu donné ;
6. EVALUER d'une façon CONTINUE le système mis en expérimentation ;
7. INFORMATISER, ANALYSER et INTERPRETER les résultats ;
8. CONSTITUER un MODELE THEORIQUE transférable.

La va sans dire que les sources documentaires dont l'analyse va suivre ne répondront pas à toutes les préoccupations qui viennent d'être signalées. Cependant, nous savons qu'elles vont nous permettre de trouver des concepts, des définitions, des objectifs, des modes de fonctionnement et des réalisations d'une grande utilité.

L'analyse d'une quarantaine d'articles et de rapports de recherche révèle que les scientifiques se sont préoccupés des rapports qui devraient vraisemblablement exister entre certaines disciplines ou champs d'action. C'est un souci qui semble coïncider avec le mouvement de retour

à une vision globale et intégrée de la science et de l'activité humaine.[1] En dépit de ces préoccupations, la disciplinarité sous toutes ses formes demeure un domaine imprécis et discutable. Chaque auteur invente sa propre définition, aucun fait école. Cependant, certains différencient nettement l'INTERdisciplinarité de la MULTIdisciplinarité ou de la PLURI-disciplinarité. La plupart des autres auteurs emploient le terme INTER-disciplinarité et semblent confondre les approches PLURIdisciplinaires et MULTIdisciplinaires.

La MULTIdisciplinarité repose sur la constatation ou évidence non vérifiée empiriquement que pour résoudre un problème complexe il faut conjuguer l'information venant de plusieurs disciplines. La présente recherche documentaire ne comprend aucune recherche systématique sur l'INTERdisciplinarité et la MULTIdisciplinarité. Aucun auteur ne mentionne l'efficacité de l'IINTERdisciplinarité ou de la MULTIdisciplinarité. Il ne semble pas y avoir jamais eu d'évaluation du fonctionnent d'équipes INTERdisciplinaires ou MULTIdisciplinaires. A priori, ce sont des domaines sous-conceptualisés et sous-contrôlés scientifiquement bien qu'on les utilise fréquemment.

A cause de toutes ces imprécisions et incompréhensions, ce rapport pourra sembler inconsistant, incohérent même. Ces lacunes nous ont pourtant motivés à entreprendre une recherche expérimentale dans le but de les combler dans toute la mesure du possible et dans une optique éducationnelle.

---

1. Joël De ROSNAY, Le Macroscope, vers une vision globale, Paris, Editions du Seuil, 1975, 195p.

Cette étude tente de clarifier les notions d'INTERdisciplinarité et de MULTIdisciplinarité et d'établir les différences qui les spécifient, particulièrement dans le domaine médical en précisant les avantages et les inconvénients qu'on y a trouvés et les modes de fonctionnement qui les ont caractérisés aux Etats-Unis d'Amérique, enfin, en faisant ressortir la composition et le fonctionnement d'une équipe MULTIdisciplinaire, forme de disciplinarité qui semble prévaloir.

1. L''INTERdisciplinarité

Cette forme de DISCIplinarité est appliquée surtout dans les domaines de l'enseignement et de la recherche en sciences sociales. Elle est née, semble-t-il, du mouvement généralisé d'organisation, de fonctionnement et d'évaluation systémiques dont on parle très souvent sous les expressions analyse systémique, évaluation institutionnelle, évaluation coopérative, etc... et qui tient toujours compte des rôles et des tâches interreliés des intervenants de diverses disciplines.

Rien de nouveau dans ce mouvement. L'expérience de Galilée (1564-1642) a consisté dans la jumellation de deux disciplines distinctes, la physique et la mathématique. L'INTERdisciplinarité est un terme générique qui regroupe MULTIdisciplinarité, PLURIdisciplinarité et TRANSdisciplinarité et, quelquefois, on y trouve même CROSSdisciplinarité, terme peu employé.

Pour quelques spécialistes c'est un concept bien distinct. L'INTERdisciplinarité se caractérise par les INTERACTIONS, les ECHANGES et la CREATION de DISCIPLINES NOUVELLES, qui s'applique dans le cas de la résolution de problèmes complexes qui nécessitent la concertation et

la participation de spécialistes de plusieurs disciplines différentes.

Les auteurs qui se sont le plus souciés de l'INTERdisciplinarité jusqu'à aujourd'hui sont surtout des épistémologistes puisqu'il s'agit de relier des disciplines entre elles. Mais la plupart des définitions sont ou vagues, ou confuses ou incomplètes. Il arrive même souvent que ces auteurs utilisent des termes différents pour désigner le même concept.

Ainsi, Carter GOOD définit l'approche INTERdisciplinaire :

> ... a method of study which experts, or the best research workers from many different fields of learning, are brought together in the examination of a particular problem that is relevant to all their approaches ;...[2]

Il s'agit donc de l'étude d'un problème particulier par des experts de disciplines différentes, problèmes dont la solution ne pouvait être trouvée sans leur collaboration spécifique. Good cite l'exemple d'une équipe de spécialistes médicaux et paramédicaux qui cherchaient en commun à résoudre le problème relié au développement d'un enfant.

Cette initiative de regroupement de spécialistes pour résoudre un problème est généralement appelée MULTIdisciplinarité. Chaque participant demeure spécialiste de sa propre discipline et par des échanges spécifiques précises assure le rôle de cette discipline dans la solution du problème soumis.

---

2. AAHE/ERIC, Higher Education Research Report, no 3, 1978, p. 8 (Cité dans Interdisciplinarity : the Mutable Paradigm)

Par contre, Bertrand définit la MULTIdisciplinarité en marquant davantage l'autonomie de la discipline du spécialiste : 'La MULTIdisciplinarité c'est l'utilisation parallèle de plusieurs disciplines sans établir de rapport entre elles..."[3]

Le terme parallè montre bien qu'il n'y a aucune interaction entre les disciplines ; elles demeurent juxtaposées les unes par rapport aux autres.

A son tour The Southern Regional Education Board définit la MULTIdisciplinarité comme suit :

> ... as occuring when the solution to a problem makes it necessary to obtain information from two or more sectors of knowledge, but without the disciplines drawn on being changed or enriched.[4]

Ici encore on retrouve l'idée de parallélisme dans l'utilisation de l'information à partir de disciplines différentes.

L'interaction entre les disciplines survient quand il s'agit d'INTERdisciplinarité. La définition de l'INTERdisciplinarité par Piaget est la suivante :

> Niveau où la collaboration entre disciplines diverses ou entre des secteurs hétérogènes d'une même science conduit à des interactions proprement dites, c'est-à-dire à une certaine réciprocité dans les échanges.[5]

---

3. Yves BERTRAND, L'INTERdisciplinarité, in Pédagogiques, vol. 1, no 4, décembre 1973, pp. 3-5

4. The Southern Regional Education Board, AAHE/ERIC, Higher Education Research Report, no 3, 1978, p. 10, cité dans INTERdisciplinary : the Mutable Paradigm

5. Yves BERTRAND, op. cit.,

Dans l'INTERdisciplinarité il y a donc coopération et interaction entre les disciplines impliquées ce qui, par voie de conséquence amène transformation et enrichissement de la perception des participants à l'égard de la discipline des autres participants.

Après de nombreuses expériences et par souci de cohésion entre les disciplines, il peut arriver parfois que des disciplines hybrides nouvelles apparaissent. Ainsi, la biochimie est le résultat d'une recherche INTERdisciplinaire. Elle est née des recoupements qui existaient entre la biologie et la chimie. On se demande si l'EDUCATION n'est pas en train de devenir ce genre de science puisqu'elle ne peut se passer de la psychologie et de la sociologie en particulier.

Ceci nous amène à définir un troisième terme relié à l'INTERdisciplinarité, la TRANSdisciplinarité. Pour plusieurs auteurs la TRANSdisciplinarité est définie comme suit :

> Nous désignons ainsi le cas important où les interactions entre deux ou plusieurs disciplines aboutissent à la création d'un corps de lois nouvelles composant l'ossature d'une discipline originale non réductible à la réunion formelle de celles qui l'ont engendrée.[6]

C'est la TRANSdisciplinarité qui a donné naissance à la théorie des jeux et simulations, à la cybernétique en particulier

Enfin, la PLURIdisciplinarité est l'utilisation combinée de plusieurs disciplines plus ou moins reliées dans le but de renforcer

---

6. Yves BERTRAND, op. cit.

les relations entre les disciplines. Le Centre for Educational Research and Innovation[7] donne l'exemple suivant : Latin-Français-Grec sont les disciplines pouvant être utilisées en PLURIdisciplinarité.

La CROSSdisciplinarité est un terme beaucoup moins utilisé. Il réfère à la vision d'une discipline du point de vue d'une autre discipline. Elle établit un rapport de convenance ou de non-convenance et cherche à rendre limpides les frontières de chacune d'elles.

De tous ces termes nous ne retiendrons que ceux de MULTIdisciplinarité et d'INTERdisciplinarité parce que ce sont ceux qui sont le mieux identifiés et qui répondent le mieux à nos préoccupations de recherche.

Ce qui est original dans l'INTERdisciplinarité par rapport à la MULTIdisciplinarité, c'est la création de quelque chose de non expérimenté qui emprunte à chaque discipline mais qui devient une entité en soi, distincte de la somme des disciplines dont elle est issue. On est porté à croire qu'en éducation c'est l'INTERdisciplinarité qu'il faut préconiser surtout pour les enfants et les adolescents en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

---

7. The Southern Regional Education Board, op. cit.

2. Les CHAMPS d'APPLICATION de l'INTERdisciplinarité

L'INTERdisciplinarité s'applique uniquement aux domaines de l'enseignement et de la recherche. Dans ces mêmes domaines, les exemples d'application de l'INTERdisciplinarité ne permettent pas de tirer un cadre de référence théorique et pratique d'implantation d'un programme interdisciplinaire. L'AAHE[9] note que dans la pratique de l'INTERdisciplinarité, il n'y a aucune méthode d'enseignement définie ; le type d'étudiants participant à des activités interdisciplinaires varie grandement ; chaque établissement construit lui-même son propre modèle d'INTERdisciplinarité.

Dans le domaine qui nous préoccupe, à savoir le domaine des handicapés physiques, mentaux et psycho-sociaux, la MULTIdisciplinarité plutôt que l'INTERdisciplinarité a une place de choix, parce qu'elle consiste à conjuguer les connaissances de plusieurs disciplines au niveau de la planification, de l'organisation, de la réalisation et de l'évaluation.

Le regroupement de plusieurs disciplines dans une concertation bien orchestrée contribue :

1. à l'établissement du diagnostic ;
2. à l'élaboration théorique et pratique d'un traitement ;
3. à l'évaluation de l'ensemble mis à l'épreuve.

---

9. AAHE/ERIC, op. cit., vol. 9, p. 1978

Selon SHOTICK et RHODEN[10] le traitement des handicapés demande l'interaction de techniques et de méthodes empruntées à plusieurs disciplines. L'objectif de cette approche est de répondre aux besoins spécifiques de l'enfant handicapé. En effet, selon FITZSIMONS[11] l'équipe de travail MULTI ou INTERdisciplinaire poursuit un but commun : planifier, organiser, réaliser et évaluer le traitement de l'enfant ce qui, il va sans dire, nécessite un engagement, un enseignement ou une intervention MULTIdisciplinaire.

L'équipe de travail doit rechercher à établir les frontières d'action des diverses disciplines, délimiter les champs et repérer les recoupements[12]. Par exemple, un physiothérapeute reçoit pendant sa formation des cours de psychologie reliés à des handicaps définis pour lui permettre de mieux comprendre le traitement global du handicap. Cependant, ce physiothérapeute ne doit pas se prendre pour un psychologue, ce serait usurper de ses capacités et prendre des risques injustifiables.

---

10. Andrew L. SHOTICK et Jane O. RHODEN, A Unitary Approach : Programming for the Mentally Retarded, in Mental Retardation, vol 11, no 1, février 1973, p. 35

11. Ruth M. FITZSIMONS, Fostering Productive Interdisciplinary Staff Conference, in Academic Therapy, vol. 12, no 3, avril 1977, p. 282

12. R. J. ANDREWS et Jeanette C. ANDREWS, Early Education for Mentally Retarded Children, in Australian Journal of Mental Retardation, vol. 3, no 1, mars 1974, p. 3

Selon THOMAS[13], l'accent doit être mis sur l'environnement du handicapé et sur ses relations avec cet environnement. A ce point de vue la coordination des disciplines est difficile et vulnérable. Elle requiert des spécialistes comme l'enseignant, l'éducateur, le psychologue, etc... et des services comme le service médical, le service social, le service du transport, etc...Enfin, il faut dans cette approche basée sur l'environnement faire grand cas des parents ou des tuteurs, responsables en tout premier lieu de l'amélioration de l'état du handicapé.

L'équipe MULTI ou INTERdisciplinaire joue alors un rôle important. Les personnes qui la composent doivent savoir harmoniser leurs techniques, leurs méthodes et leurs comportements. En dépit de leurs efforts, leur interaction au sein de l'équipe et dans la vie quotidienne avec les handicapés ne s'effectue pas sans difficultés et sans problèmes. Il arrive même que les résultats se font souvent attendre.

Plusieurs auteurs comme SHOTICK, ANDREWS, FITZSIMONS et WEEDER[14] ont essayé d'identifier les causes de problèmes, voire d'échecs, de l'approche INTERdisciplinaire ou MULTIdisciplinaire. Ces défauts, disent-ils, ne sont pas inhérents à l'approche elle-même, mais essentiellement aux personnes qui composent l'équipe.

---

13. Ellidee D. THOMAS, Clinical Evaluation and Coordination of Services : An Ecological Model, in Exceptional Children, vol. 14, no 1, septembre 1977, p. 16

14. Nancy WEEDER, A Stress Strength Model for Nurse Social Worker Collaboration, in Mental Retardation, vol. 12, no 2, avril 1974

Cependant, ces difficultés et ces problèmes ne sont pas sans solutions. Une expérimentation sérieuse avec une équipe éveillée, motivée et rompue à la dynamique de groupe, sera de nature, il faut l'espérer, non seulement à garantir l'efficacité du travail en INTER-disciplinarité mais aussi l'harmonisation des disciplines et des personnes. Quelques solutions sont signalées un peu plus loin dans ce rapport lorsqu'il est question du fonctionnement de l'équipe INTER-disciplinaire.

Pour s'éveiller aux causes de problèmes et difficultés, voici ce que les auteurs sus-mentionnés ont signalé :

1. manque d'un BUT COMMUN. L'équipe perd de vue son objectif qui doit être, non pas un combat d'écoles ou d'idéologies, mais un souci constant d'une bonne planification, d'un bon traitement et d'une bonne évaluation ;

2. manque de DEFINITION des champs disciplinaires et des champs d'action de chaque équipier ;

3. manque de STRUCTURES dans les moyens de communication et de dissémination de l'information. L'information circule mal, est mal acheminée, arrive en retard et souvent est mal interprétée ;

4. manque d'OUVERTURE d'ESPRIT, de COMPREHENSION RECIPROQUE, d'ESPRIT de COOPERATION et d'ENGAGEMENT sans réticence.

En dépit de toutes ces difficultés et appréhensions, il reste qu'on n'a pas le droit de démissionner. L'INTERdisciplinarité est une nécessité dans le cas des handicapés mentaux, physiques et psycho-sociaux.

FITZSIMONS, en 1977, exprimait en des termes éloquents les conséquences d'attitudes négatives des membres d'une équipe INTERdisciplinaire :

> One must realize that knowledge and expertise without an accepting understanding attitude toward the members on a staff conference team can result in pallid (pâle, terne) or even acrimonious (acrimonieux) group interaction.[15]

Plusieurs auteurs reviennent souvent sur les tensions et les frustrations qui se développent à l'intérieur des équipes INTERdisciplinaires pour les regrouper sous la rubrique RIGIDITE des participants. Même si une certaine tension se développe inévitablement, comme un phénomène normal du travail de groupe, petit à petit elle s'estompe pour faire place à une collaboration harmonieuse et sereine. Il faut espérer que l'expérimentation qui va être entreprise va confirmer cet heureux dénouement et que les enfants placés au centre de nos préoccupations en seront comblés et les intervenants, gratifiés.

Les mêmes auteurs croient que la plupart des problèmes que l'on identifie dans le travail interdisciplinaire sont dus à des défauts d'administration : planification, organisation, communication, évaluation. Déterminer les rôles et les tâches, faire circuler l'information, laisser le temps de se préparer aux rencontres, fixer les rencontres pour que tous soient disponibles et bien disposés, etc.. garantissent le succès.

---

15. Ruth M. FITZSIMONS, op. cit.

Cette description un peu sombre du travail INTERdisciplinaire ne devrait pas cependant nous laisser croire que son efficacité est utopique. Certains auteurs, peu nombreux malheureusement, se sont attardés à décrire explicitement les avantages de ce type de travail. Garner est un de ceux qui en ont signalé[16] :

1. meilleure utilisation des talents et des compétences mis au service des handicapés ;

2. meilleure utilisation de l'équipement, des ressources et des services ;

3. meilleure programmation du traitement des handicapés ;

4. meilleure coordination dans le traitement.

Le physiothérapeute et l'éducateur ou l'enseignant peuvent facilement s'entendre sur la tenue que l'enfant doit avoir dans certaines circonstances. L'éducateur et l'enseignant peuvent également combiner leur action pour que les apprentissages d'ordre affectif et social puissent s'effectuer sûrement et efficacement.

Après avoir considéré les fondements de l'approche INTERdisciplinaire et MULTIdisciplinaire, en avoir donné les inconvénients et les avantages, il nous a semblé opportun de citer quelques exemples de fonctionnement de ce type de dynamique de groupe.

---

16. Arthur GARNER, Interdisciplinary Team Teaching - Is your Middle School Ready ? in NASSP Bulletin, vol. 60, no 403, novembre 1976, p. 98

3. EXEMPLES de FONCTIONNEMENT INTER ou MULTIdisciplinaire

Les exemples suivants sont tous tirés de documents en provenance des Etats-Unis d'Amérique. Dans ce pays, un règlement fédéral exige une équipe MULTIdisciplinaire pour la planification et l'évaluation du traitement des enfants handicapés. (Annexe A)

Dans l'état du Connecticut cette équipe a pour but de déterminer l'éligibilité de l'enfant à un programme d'enseignement spécialisé et d'établir ses besoins spéciciques. Elle est appelée équipe de planification et de placement (Planning and Placement Team). Elle est composée :

d'un coordonnateur
d'un spécialiste de l'évaluation
d'un médecin
d'un professeur d'éducation spécialisée
d'un conseiller
d'un orthophoniste
d'un travailleur social
d'un professeur régulier
des parents
de l'ENFANT.

Chaque membre de l'équipe a un rôle bien déterminé.

Le COORDONNATEUR est le grand responsable des activités de planification et de placement. Il a pour rôle des tâches administratives, comme la planification des rencontres ; de communication, comme la dissémination de l'information ; de contrôle sur les procédures, comme le contrôle du déroulement des procédures de testing.

Le SPECIALISTE DE L'EVALUATION administre les tests, en fait rapport par écrit au coordonnateur et en informe les parents.

Le MEDECIN administre les tests de diagnostic et en fait rapport par écrit au coordonnateur.

Le PROFESSEUR, le CONSEILLER, le TRAVAILLEUR SOCIAL et l'ORTHOPHONISTE administrent leurs tests respectifs et en font rapport par écrit au coordonnateur.

Les PARENTS participent aux rencontres INTERdisciplinaires.

L'ENFANT lui-même participe aux rencontres INTERdisciplinaires et y exprime les besoins qu'il ressent.

Le COORDONNATEUR rassemble l'information et convoque les membres de l'équipe. Il distribue à chacun les données recueillies. L'équipe décide de l'éligibilité de l'enfant à un programme adapté à ses besoins.

Si l'enfant est éligible, une équipe est formée dont le mandat est de développer un programme individuel. La composition de cette équipe varie mais doit toujours comprendre :

les PROFESSIONNELS qui seront responsables de l'implantation du programme ;

le COORDONNATEUR de l'enseignement dont le mandat est de superviser les travaux de l'équipe spéciale ;

les PARENTS ;

l'ENFANT.

Il est parfois recommandé d'adjoindre à l'équipe, des PROFESSIONNELS susceptibles d'apporter des services de support. Ainsi on peut adjoindre l'orthophoniste au professeur pour tout ce qui concerne la parole.

L'équipe qui a été formée du professeur et des spécialistes soumet le plan d'enseignement au coordonnateur, l'implante, procède aux évaluations appropriées et présente les résultats de ses opérations à l'équipe entière de planification et de placement pour une révision du plan et y apporter les modifications qui s'imposent.

La planification de l'enseignement est assurée par le professeur et les spécialistes à l'aide d'un plan-type qui lui sert de cadre de référence. Ce plan-type comprend cinq (5) sections :

1. l'identification de l'enfant ;
2. les besoins de l'enfant, établis par l'équipe de planification et de placement ;
3. les moyens appropriés pour répondre aux besoins de l'enfant ;
4. l'évaluation périodique des performances et des comportements de l'enfant ; (responsabilité du professeur)
5. la présentation des résultats à l'équipe de planification et de placement.(responsabilité du professeur)

Le plan d'enseignement, tel que déjà indiqué, est développé par une équipe mandatée par l'équipe de planification et de placement. C'est cette dernière équipe qui constitue et étudie les dossiers et qui prend toutes les décisions.

A cet exemple de fonctionnement d'équipe INTERdisciplinaire tiré du Connecticut ajoutons celui du

The Athens Unit of Georgia Retardation Center.

Ici le personnel est entraîné à travailler en MULTIdisciplinarité.

Tous les enfants sont référés au département d'Assistance sociale. Les assistants recueillent toutes les données pertinentes disponibles concernant l'histoire médicale de l'enfant, ses aptitudes scolaires, ses résultats aux tests, son histoire familiale, etc...

Ici comme au Connecticut il y a une équipe MULTIdisciplinaire responsable de l'ensemble des décisions à prendre au sujet d'un enfant handicapé.

Les assistants préparent un sommaire des renseignements recueillis et le distribuent aux responsables de programmes pour fin de révision. Ces responsables complètent, modifient ou transforment l'information reçue et la retournent aux assistants désignés. C'est alors que ceux-ci procèdent à des interviews de l'enfant pour assurer des évaluations pré-admission aux points de vue auditif, psychologique, médical, etc...

Tous les représentants des spécialités qui ont interviewé l'enfant préparent un rapport incluant une description de la situation et des recommandations. L'enfant est alors invité à une séance de l'équipe MULTIdisciplinaire où sera prise la décision de son éligibilité à un programme spécialisé. A cette séance, chaque participant exprime son point de vue non seulement sur ce qui regarde sa discipline mais aussi sur la performance de l'enfant dans tous les domaines : médical, social, émotif, cognitif, etc...

Sur la base de ces observations, et après décision d'admission, les membres déterminent les buts généraux du traitement à assurer.

La planification du programme à implanter s'effectue en trois (3) phases :

1. évaluation de l'enfant au Centre même

Un programme d'évaluation précis et complet est mis sur pied. Les résultats sont compilés avec référence aux domaines de développement suivants : intellectuel, éducatif, social, émotif, physique, langage et autonomie. Ceci pour établir le niveau actuel de fonctionnement de l'enfant.

Les spécialistes de tous ces domaines se concertent pour établir les besoins de l'enfant et définir les objectifs à atteindre.

2. expérimentation du programme en classe

En classe, l'enfant est soumis à diverses activités d'apprentissage comme l'éducation physique, la musicothérapie, la clinique psychologique, l'orthophonie, etc... Les responsables de l'administration de ces programmes se réunissent une ou deux fois par mois pour faire le point.

3. expérience de vie dans un milieu choisi

Cette expérience se poursuit pendant six ou huit semaines. Les spécialistes du Centre établissent le profil exhaustif de l'enfant avant de le placer dans une communauté choisie en fonction de ses besoins. Quand l'expérience est complétée dans le milieu de vie, l'équipe MULTIdisciplinaire revise le profil de départ, souligne les progrès ou les régressions et prépare un programme pour le futur développement de l'enfant.

Dans ce deuxième exemple, l'auteur insiste sur l'importance de la distribution de l'information à tous les membres de l'équipe à partir de l'information reçue de chaque membre. L'auteur insiste également sur l'évaluation de l'enfant à partir non seulement de ses observations pertinentes à sa propre discipline, mais aussi de ses observations sur les autres domaines du développement de l'enfant.

D'autres auteurs ont également préconisé l'évaluation de l'enfant dans une optique généraliste et spécialiste ; ZWEIG[17] est un de ceux-là. Pour assurer cette évaluation globale et générale, ZWEIG préconise la création d'une équipe complète formée de spécialistes de toutes les disciplines concernées et quatre mini-équipes (case team) chacune formée d'un seul spécialiste d'une spécialité donnée et de quelques autres spécialistes ne représentant pas nécessairement toutes les disciplines de l'équipe complète.

Chaque mini-équipe est dirigée par un COORDONNATEUR qui a pour fonction d'organiser, de coordonner et de préparer les rapports. Les membres de chaque mini-équipe se réunissent une fois par semaine pour présenter et étudier le fruit de leurs observations et leurs recommandations. Le COORDONNATEUR rédige les rapports et les présente à l'équipe complète.

---

17. Herbert ZWEIG, Interdisciplinary Team Functioning, A Case Team Approach to habilitation in a residential facility of the Mentally Retarded, Willowbrook Developmental Center, Statenisland, Janvier 1975

Ces quelques exemples illustrent assez bien le fonctionnement des équipes responsables de la planification, de l'organisation, de la réalisation et de l'évaluation des programmes individuels confectionnés pour l'éducation des handicapés.

On y a constaté sans doute que la MULTIdisciplinarité et l'INTERdisciplinarité se confondent assez souvent et si on consulte la bibliographie qui accompagne cet exposé, on verra que la plupart du temps c'est de l'INTERdisciplinarité qu'il s'agit.

En glanant les éléments qui ont été exposés on est renseigné suffisamment sur la composition des équipes, sur leur rôle et le rôle de chacun de leurs membres, sur l'importance du rôle de coordonnateur, sur la responsabilité exclusive de l'équipe entière dans les décisions à prendre et sur la nécessité pour le représentant de chaque discipline de se rendre capable de prononcer un jugement global sur l'enfant soumis à son évaluation.

C'est à partir de ces expériences externes et de votre expérience dans votre propre milieu qu'il sera possible de constituer un modèle de fonctionnement INTERdisciplinaire adapté à la clientèle qui vous a été confiée.

LE TABLEAU DE LA PAGE 24 SCHÉMATISE LES FORMES DE DISCIPLINARITÉ

TABLEAU COMPARATIF DES COMPOSANTES MAJEURES DES DIVERSES FORMES DE DISCIPLINARITE

	PLANIFICATION concertée	ORGANISATION concertée	REALISATION concertée	EVALUATIONS concertées	ECHANGES d'INFORMATION	ECHANGES ET INTERACTION	AUTONOMIE conservée	CHOIX final
PLURI=	X	X	X	X	X		X	
MULTI=	X	X	X	X	X		X	
INTER=	X	X	X	X	X	X	X	X
TRANS=					X			

1. LES FORMES PLURI ET MULTI SE CONCERTENT POUR LA PLANIFICATION, L'ORGANISATION, LA RÉALISATION ET LES ÉVALUATIONS. ELLES ONT DES ÉCHANGES D'INFORMATION ET CONSERVENT LEUR AUTONOMIE.
2. LA TRANSDISCIPLINARITÉ SE RÉDUIT À DES ÉCHANGES D'INFORMATION POUR ABOUTIR À UNE FUSION DE PLUSIEURS SCIENCES POUR EN ARRIVER À LA CRÉATION D'UNE SCIENCE AUTONOME.
3. L'INTERDISCIPLINARITE REQUIERT LA CONCERTATION SUR TOUTE LA LIGNE ET SE CARACTÉRISE PAR L'INTERACTION ENTRE LES DIVERSES DISCIPLINES TOUT EN CONSERVANT SON AUTONOMIE. C'EST LA CONCEPTION ÉPISTÉMOLOGIQUE. (CF. : PAGES 8 ET 9 DE CETTE ÉTUDE)

BIBLIOGRAPHIE

AAHE/ERIC, Interdisciplinary : the mutable Paradigm, in Education Research Report, no 9, 1978, 72p. ED 167 043

ANDREWS, R. J., Multidisciplinary Models in Special Education, in Slow learning Child, vol. 22, no 1, mars 1975, pp. 45-47

ANDREWS, R. J., Jeanette, G. ANDREWS, Early Education for Mentally Retarded Children, in Australian Journal of Mental Retardation, vol. 3, no 1, mars 1974, pp. 1-5

BERTRAND, Yves, Analyse-l'interdisciplinarité, dans Pédagogiques, no 4, décembre 1976

BLANKENSHIP, Colleen, S., Illinois Interim Resource Manual for Individualized Education programme, Illinois State department of Education, Springfield, Division of Specialized educational Services, août 1977, 44p.

BOUCHARD, Jean-Marie, L'application d'un programme intégré d'Education corporelle auprès de déficients mentaux et son influence sur l'acquisition des habiletés motrices et préparatoires à l'apprentissage scolaire : perspective multidisciplinaire, thèse de Ph.D. non publiée, Sciences de l'Education, Université du Québec à Montréal, avril 1975, ii-302p.

BROWN, Lewis J., Jerald REECE, An interdisciplinary Model for Teacher Education, in Journal of Teacher Education, vol. 29, no 6, novembre-décembre 1978, pp. 51-52

CLEROUX, Jacques M., Robert DUFRESNE, L'approche multidisciplinaire dans Pédagogiques, vol. 4, no 2, avril 1979, pp. 12-16

COLLINS, Charles C., Karl Q. DREXEL, General Education : the Los Medanos College Model, Pleasant Hill, Los Medanos College, California, 218p. ED 116 746

COUNELIS, James Steve, Evaluation and the social Science Interdisciplinary Course,

CRUICKSHAND, W. M., An Interdisciplinary Model for Manpower development for mentel Retardation, in J. Cohen (Ed.) The Challenge of Mental Retardation, in The Community, Ann Arbor, Michigan, The University of Michigan, 1970

CURRY, Joan F., An interdisciplinary approach to Clinical Assessment, in Journal of Reading, vol 21, no 7, avril 1978, pp. 631-633

BIBLIOGRAPHIE

DEDE, Christopher, Examining a Model for Teaching Scientific literacy through interdisciplinary courses focused on science, Related Social ISSUES, avril 1976, 25p. ED 123 123

DECKER, H.A., A System for planning and achieving comprehensive health care in Residential Institutions for the Mentally Retarded, Ann Arbor, Michigan, Department of Health Development, School of Public Health, University of Michigan, 1970

ESTER, Myrna L., A System interpretation of Multidisciplinary and Interdisciplinary Inquiry, in Curriculum Design, 1977, 23p. ED 134 561

FENTON, Kathleen L., and others, A Decision Model for Special Education programming Team, Connecticut State Department of Education, Hartford, 1977, 20p. ED 157 221

FETHE, Charles B., A philosophical Model for Interdisciplinary programs, in Liberal Education, vol. 59, no 34, décembre 1973, p. 490-497

FITZSIMONS, Ruth M., Fostering Productive Interdisciplinary Staff Conferences, in Academic Therapy, vol. 12, no 3, avril 1977, pp. 281-287

GARNER, Arthur, Interdisciplinary Team teaching, Is your middle school ready ? in NASSP Bulletin, vol. 60, no 403, novembre 1976, pp. 98-102

GOLDSTEIN, Herbart, Construction of a social learning curriculum, Yeshiva University, N.Y., Department of Special Education, 1969, 3p.

GUSDORF, George, Passé, Présent, Avenir de la recherche interdisciplinaire, dans Revue internationale des Sciences sociales, vol. xxix, no 4, 1977, pp. 627-648

HANNAFORD, Alonzo E., Judith SIMON et al..., Criteria for special class Placement of the Midly Retarded Interdisciplinary comparison, in Mental Retardation, vol. 13, no 4, août 1975, pp. 7-10

Interdisciplinary Science Education, Report of a Conference, National Science Teachers Association, Washington D.C., novembre 1970, 31p.

LEWIS, Jean, et al... Interdisciplinary Guide to career Exploration, Vale School District 15, Oregon, 1975, 138p. ED 138 800

LORY, Alice et al..., We must all teach writing, 1977, 16p. ED 145 475

MITCHELL, Marlys et Robbie LUBKER, Language and Academics for Retarded Children : An interprofessional Model, in Language, Speech, and Hearing Services in schools, vol. 6, no 3, juillet 1975, pp. 139-146

O'LEARY, Susan G., Marlene R. SCHNEIDER, Special Class Placement for conduct problem Children, in Exceptional Children, vol. 44, no 1, septembre 1977, pp. 24-30

ORVILLE, Johnson G., Interdisciplinary Workshop for Special Education and Vocational Education Teachers : Final Report, Ohio State University, Columbus, Center for Vocational and Technical Education, Spons Agency, Office of Education (DHEW), Wshington, D.C., février 1969, 21p.

PODHAJSKI, Blanche et al..., An Interprofesional Proble-Solving approach for specific learning Disabilities : clinical, Medical, Educational, août 1976, 42p. ED 135 126

RUDVALL, Gate, Interdisciplinary teaching in the human Sciences at the Senior Level of the 9-Year Comprehensive School in Sweden, Educational and Psychological Interactions, no 56, School of Education, Malmo (Sweden), Department of Educational and Psychological Research, avril 1976, 49p. ED 135 720

SHOTICK, Andrew L., Jane O. RHODEN, A Unitary Approach : Programming for the MR, in Mental Retardation, vol. 11, no 1, février 1973, pp. 35-38

SIDNEY, Bijov, Practical implications of an interactional Model of Child Development, in Exceptional Children, vol 44, no 1, septembre 1977, pp. 6-14

SINACOEUR, Mohamed Allal, Qu'est-ce que l'interdisciplinarité ? in Revue des Sciences Sociales, vol. xxix, no 4, 1977, pp. 616-626

SINSON, Janice C., Downs's infants : An interdisciplinary approach involving Parents, in International Journal of Rehabilitation Research, vol.1, no 1, 1978, pp. 59-69

THOMAS, Ellidee D., Clinical Evaluation and coordination of Services : An ecological Model, in Exceptional Children, vol. 44, no 1, septembre 1977, pp. 16-22

TROUTMAN, Benjamin I., Joyce H. TRUMP et al... Interdisciplinary team teaching : Rationale Models and Reflection, in English Journal, vol. 65, no 7, octobre 1976, pp. 49-52

VLASAK, Frances Stetson, Martin J. KAUFMAN, Comprehensive Approach to pupil planning ; Stage III, Instructional Planning, Connecticut State Department of Education, Hartford, Bureau of Pupil Personnel and Special Education Services ED 157 221

WEEDER' Nancy W., A Stress-Strength Model for Nurse-Social Worker collaboration, in Mental Retardation, vol, 12, no 2, avril 1974, pp. 39-42

WEISENSTEIN, Greg, Vocational Education's contribution in the career development of Retarded individuals, in Education and Training of the Mentally retarded, vol 12, no 2, avril 1977, pp. 158-160

WONACOTT, Wayne A., The Model Kit as learning tool, in School Shop, vol. 38, no 2, novembre 1978, pp. 19-21

Developmental Evaluation Services for Children : Replication manual, Montgomery County department of Health, Rockville, décembre 1978, 86p.

ZWEIG, Herbert M., Interdisciplinary Team functioning : A case team approach to habilitation in a Residential facility of the Mentally Retarded, Willowbrook Developmental Center, Staten Island, Janvier 1975, 38p.

ANNEXE A

DEVELOPING IEP POLICIES AND PROCEDURES

One of the responsibilities of the SEA as stated in the proposed Federal Rules (Section 121a.221), is to require local education agencies to write IEP policies and procedures. Specifically, these policies and procedures must state the manner in which IEP's are developed, implemented, reviewed, maintained, and evaluated. Certain sections of Public Law 94-142, the proposed Federal Rules for PL 94-142 (FR), the Illinois Rules and Regulations (IR), and the Illinois School Student Records Act (ISSRA), contain pertinent information regarding IEP's. The purpose of this section is to specify the relevant aspects of both federal and state rules which should be incorporated into an IEP policies and procedures document. In order to assist you in writing IEP policies and procedures, excerpts from federal and state rules will be presented. An appropriate way to begin your IEP policies and procedures document would be to describe your referral and case study evaluation procedures. You should then base the remainder of your document on the following excerpts from federal and state rules.

Placement local education Agency -

Each SEA and LEA shall insure that a handicapped child's placement is determined annually (FR, 121a.442(a) (1), (IR, 9.25), and is based on his/her IEP (FR, 121a.442(a) (2)).

A handicapped child should be educated in the school which he/she would normally attend if not handicapped, unless the child's IEP requires another arrangement (FR, 121a.442(c)).

To the maximum appropriate extent, handicapped children (including those in public and private facilities), should be educated with children who are not handicapped (FR, 121a.440).

A handicapped child shall be placed in a program which is the most appropriate to his/her needs and least restrictive of interaction with non handicapped children (IR, 9.17(1) (a)).

Handicapped children in private schools and facilities will be provided with special education and related services in conformance with an IEP (P.L. 94-142, 613(B) (i), (FR, 121a.225).

An LEA which places a handicapped child in a private school shall maintain administrative control and direction over those services (FR, 121a.303(b)).

Participants at Meeting(s)

Participants at meeting(s) shall include:

a) A representative of the child's LEA (P.L. 94-142, 602(19)), (FR, 121a.223(a)), (IR, 9.15(1)).
The proposed federal rules specify that the representative must be other than the child's teacher(s) and qualified to provide or supervise the provision of special education.

b) The child's teacher(s), special, regular, or both who will implement the child's IEP (P.L. 94-142, 602(19)), (FR, 121a.223(b)).

c) The child's parent(s) (P.L. 94-142, 602(19)), (FR, 121.a223(c)), (IR 9.15(2)).

d) The child, if deemed appropriate (P.L. 94-142, 602(19)), (FR, 121a.223(d)).

e) Other individuals at the discretion of the LEA or parent(s) (FR, 121a.223(e)), (IR, 9.15(1)).

f) A representative of the private school if the child is to be placed in a private facility (FR, 121a.226).

The Illinois Rules and Regulations also include the special education director or a designee, all individuals involved in evaluating the child, and those persons who may become responsible for providing special education and related services to the child (IR, 9.15(1)).

Meetings should be scheduled at a mutually agreed upon time and place. If parents are unable to participate in the meeting, the LEA should use other methods such as individual or conference calls to insure parent participation. If parents are unwilling to participate, the LEA should document its attempts at arranging a mutually agreed upon time and place for the meeting (FR, 121a.224(b) (c)).

If a child's parents are deaf, or do not speak English, the LEA must arrange for an interpreter to be present at the meeting(s) (FR, 121a.224(d)), (IR, 9.15(2) (a)).

Contents of an IEP

An IEP must include:

a) A statement of the child's present levels of educational performance (P.L. 94-142, 602(19) (a)), (FR, 121a.225(a)).

b) A statement of annual goals (P.L. 94-142, 602, (19) (b)), (FR, 121a.225(b)).

c) A statement of short-term instructional objectives (P.L. 94-142, 602, (19)), (FR, 121a.225(c)), (IR, 9.15(3) (e)).

d) A statement of the services to be provided to the child (P.L. 94-142, 602(19) (c)), including:
the type of physical education program the child will receive (FR, 121a.225(d) (1)),
any special media and materials (FR, 121a.225(d) (2)),
the projected date and anticipated duration of those services (P.L. 94-142, 604, (19) (d)), (FR 121a.225(e)),
a description of the extent to which the child will participate in regular education (FR, 121a.225(f)),
a justification for the child's placement (FR, 121a.225(g)),
a list of all individuals who will implement the child's IEP (FR, 121a.225(h)).

e) Objective criteria, evaluation procedures, and schedules for determining, on at least an annual basis, whether short-term instructional objectives are being achieved (P.L. 94-142, 602, (19) (e)), (FR, 121a.225(i)).

Evaluation

Objective criteria and evaluation procedures must be used, on at least an annual basis, to determine whether a student has achieved the short term instructional objectives on his/her IEP (FR, 121a.225(i)).

Appropriate evaluation information, including teacher and parent opinions, shall be used. The annual review shall determine the extent to which the child has met the objectives on his/her individual educational plan (IR, 9.25(i)).

Maintenance of IEP's

The SEA shall require each public agency providing special education and related services to establish policies and procedures for maintaining IEP's (FR, 121a.221(b)).

A written report of the multidisciplinary staff conference shall be prepared. The report shall be dated and include a list of all participants at the meeting. (IR, 9.18(1)). The report should be maintained in the student's temporary record (SSRA, 1.04(10)).

A student's temporary record may include, among other things, "verified information of clear relevance to the education of the student" (SSRA, 1.04(12)). IEP's should be maintained as part of a student's temporary record.

Each LEA shall maintain a record of supportive data on each child placed in a private facility (IR, 9.08).

BIBLIOGRAPHIE

Le SIEUR, Antonio, Nicole RANGER-DUROCHER et Ruth VERREAULT, Le contexte physique, administratif, humain et éducatif de l'Ecole Victor-Doré, Montréal, La Mission MEQ-MAS, Décembre 1977, 89 p.

Le SIEUR, Antonio, Nicole RANGER-DUROCHER et Serge RACINE, L'évaluation des fonctions générales et spécifiques de l'Ecole Victor-Doré, Montréal, La Mission MEQ-MAS, Septembre 1978, 157 p.

Le SIEUR, Antonio, Nicole RANGER-DUROCHER et Serge RACINE, La préparation des expérimentations de 1979-1980 à l'Ecole Victor-Doré, Montréal, La Mission MEQ-MAS, Septembre 1979, 195 p.

Le SIEUR, Antonio et Serge RACINE, Pré-expérimentation d'un modèle d'amélioration-innovation, dans un contexte d'intervention interdisciplinaire, auprès de 32 enfants handicapés physiques de 11 à 13 ans en vue de leur autonomie affective, motrice, cognitive et sociale, Montréal, C.E.C.M., Août 1980, 28 p.

Le SIEUR, Antonio, Martine CHOMIENNE et Serge RACINE, Rapport de l'étape juin-décembre 1979, à l'Ecole Victor-Doré pour handicapés physiques, Montréal, C.E.C.M., Janvier 1980, 39 p.

Le SIEUR et Martine CHOMIENNE, Diverses formes de disciplinarité : UNIdisciplinarité, PLURIdisciplinarité, MULTIdisciplinarité, INTERdisciplinarité, TRANSdisciplinarité, Montréal, Les auteurs, Décembre 1979, 29 p.

Le SIEUR, Antonio et Louise LAHAYE, Etude sur l'autonomie en éducation, Montréal, Les auteurs, Janvier 1981, 36 p.

ANNEXE M

L'INTERDISCIPLINARITE A L'ECOLE VICTOR-DORE

DE JANVIER À MAI 1981

PLANIFICATION

PRODUCTION ET VECU DES ENFANTS

EVALUATION

JUIN 1981

L'INTERDISCIPLINARITE A L'ECOLE VICTOR-DORE EN 1981

Textes
préparés
par
Serge RACINE

LES PARTICIPANTS

LES INTERVENANTS

EDUCATEUR

MICHEL VINCENT

ENSEIGNANTS-ORTHOPÉDAGOGUES

FRANCINE ROBERT

GINETTE DUPLANTIE

PROFESSIONNELS NON-ENSEIGNANTS

JOSÉE MASSE, PHYSIOTHÉRAPEUTE

SUZANNE LEBLANC, ERGOTHÉRAPEUTE

CHERCHEURS

CLÉMENT TAILLON, DIRECTEUR DES ÉTUDES

SERGE RACINE, CHERCHEUR ADJOINT

LES ENFANTS HANDICAPÉS PHYSIQUES (PRÉNOMS SEULEMENT)

CHANTAL
DIANE
EUGÉNIE
JEANNETTE
MARIE-CHRISTINE
NATHALIE A.
NATHALIE R.
SOPHIE
STÉPHANE

NOTE. - SEULS LES PRÉNOMS SERONT MENTIONNÉS DANS LES 12 PROJETS.

PROJET 01, DU 26 JANVIER AU 2 FÉVRIER : CARRES AUX DATTES

1. Planification

- Projet choisi : carré aux dattes
- objectif général : fabriquer des carrés aux dattes
- objectif spécifique du 30 janvier : à partir des ingrédients fournis et des étapes indiquées, suivre les étapes 2 à 7 de la recette de carrés aux dattes qui comprend 11 étapes.

1.1. Analyse de la tâche

1.1.1. Tâche à réaliser

L'enfant, dans un groupe de deux enfants et d'un adulte, reçoit la recette écrite intitulée "carrés aux dattes" où il trouve la liste des ingrédients et les étapes à suivre.

1.1.2. Réalisation de la tâche

1.1.2.1. Aspect cognitif

- lire la liste d'ingrédients,
- lire les étapes : planifier le travail à réaliser,
- comprendre et appliquer la recette,
- identifier les ingrédients nécessaires à la recette, disposés sur la table,
- identifier les ustensiles nécessaires,
- identifier les instruments de mesure : cuillère à thé, à table, tasse à mesurer,
- suivre les étapes,
- calculer avec des fractions,
- mesurer : appliquer les concepts de mesure : 1/4, 1/2, 3/4, 1 tasse.

1.1.2.2. Aspect moteur

- mélanger avec une cuillère, avec les doigts,
- verser,
- graisser,
- étendre,
- tasser.

1.1.2.3. Aspect affectif

- manifester son intérêt en participant activement.

1.1.2.4. Aspect social

- demander poliment les ingrédients nécessaires,
- remercier,
- poser des questions pertinentes,
- demander de l'aide quand cela est vraiment nécessaire.

1.1.2.5. Aspect autonomie

- Ne référer à l'adulte qu'en cas d'urgence, c'est-à-dire effectuer SEUL, le plus d'opérations possible.

1.1.3. Produit attendu

Chaque groupe de 2 enfants devra être rendu à l'étape 7 de la recette. L'ergothérapeute assure les étapes 1 et de 7 à 11.

Les enfants goûtent aux carrés aux dattes le lundi 2 février.

1.2. Objectifs individuels

Les objectifs propres à chaque enfant ont été préparés par l'ergothérapeute.

1.2.1. Nathalie A.

- augmenter la force musculaire,
- favoriser l'extension des doigts,
- l'amener à une plus grande prise en charge.

1.2.2. Sophie

- favoriser l'autonomie,
- activité bilatérale : utilisation du m. sup. gauche comme stabilisateur,
- développer sa capacité de concentration,
- favoriser l'extension des membres supérieurs,
- multiplier ses intérêts,
- augmenter la coordination oeil-main surtout lors des mouvements,
- surveiller la posture.

1.2.3. Stéphane

- diminuer les réactions associées au m. sup. gauche,
- améliorer la planification motrice lors des activités de motricité fine,
- améliorer la manipulation et la coordination,
- surveiller la posture,
- favoriser la supination active surtout au membre sup. droit,
- diversifier ses intérêts,
- développer sa capacité de concentration.

1.2.4. Jeannette

- si debout, surveiller la posture et empêcher le retrait de l'hémicorps droit,
- utiliser le membre hémiplégique comme stabilisateur,
- assurer le bon fonctionnement du membre supérieur hémiplégique,
- faire des retours fréquents sur le dernier acte afin de développer la mémoire de court terme.

1.2.5. Christine

- augmenter la force musculaire,
- favoriser l'extension du membre supérieur droit (fracturé),
- amener à une plus grande prise en charge,
- favoriser son application à une tâche
- amener à soigner sa tâche (ne pas bâcler).

1.2.6. Gilbert

- améliorer sa vitesse de rendement,
- favoriser les transferts sur une chaise droite,
- surveiller la posture,
- favoriser son organisation.

1.2.7. Diane

- favoriser une meilleure utilisation du m. sup. gauche comme stabilisateur,
- favoriser l'extension des membres supérieurs,
- améliorer la manipulation et la dissociation des mouvements surtout du membre supérieur droit,
- habituer au transfert sur la chaise droite,
- favoriser l'autonomie en général.

1.2.8. Nathalie R.

- améliorer la planification motrice,
- favoriser la supination et l'extension des membres supérieurs.

1.2.9. Chantal

- augmenter la force musculaire,
- améliorer la concentration et l'organisation,
- surveiller la posture,
- augmenter la vitesse d'exécution.

2. Production et vécu des enfants

(Vendredi 30 janvier de 13:00 à 14:00.)

2.1. Préparation (De 12:30 à 13:00)

2.1.1. L'ergothérapeute rédige et polycopie la recette.
2.1.2. L'ergothérapeute et l'éducateur préparent les tables, les ingrédients, les ustensiles et les recettes.

2.2. Déroulement (De 13:00 à 14:00)

2.2.1. Les enfants réalisent la tâche : ils lisent et fabriquent les carrés aux dattes.
2.2.2. L'observation n'est pas systématique.
2.2.3. Les intervenants doivent aider les enfants car le temps manque.

2.3. Produit

Tous les groupes ont atteint l'étape 7 quand arrivent 14:00.

2.4. Ingrédients des carrés aux dattes

1/2	paquet de dattes.
1/2	tasse d'eau.
3/4	de tasse de farine de blé entier.
1/4	de cuillère à thé de soda à pâte.
1/4	de cuillère à thé de sel.
3/4	de tasse de flocons d'avoine.
1/2	tasse de cassonade.
1/4	de tasse de beurre ramolli.

2.5. Etapes de la réalisation du projet

2.5.1. Faire cuire les dattes dans l'eau, à feu moyen, pendant environ 10 minutes.

2.5.2. Dans un grand bol, bien mélanger la farine de blé entier, le soda à pâte et le sel.

2.5.3. Ajouter les flocons d'avoine, la cassonade et le beurre. Bien mélanger avec les doigts, jusqu'à ce que tous les ingrédients se tiennent bien ensemble.

2.5.4. Graisser la lèchefrite avec du beurre.

2.5.5. Etendre la moitié de la préparation dans le fond de la lèchefrite. Bien tasser dans le fond de la lèchefrite.

2.5.6. Etendre les dattes cuites sur la préparation.

2.5.7. Etendre le reste de la préparation sur les dattes.

2.5.8. Chauffer le four à 375 degrés F.

2.5.9. Mettre les carrés aux dattes dans le four pour une durée de 25 minutes.

2.5.10 Faire tiédir.

2.5.11 Couper en carrés.

3. Evaluation

(Lundi 2 février de 14:30 à 15:30)

3.1. Autonomie des enfants

3.1.1. Les enfants essaient de faire le moins de choses posible.
3.1.2. Les intervenants voient le temps passer et aident beaucoup les enfants : cognitif, affectif et moteur.

3.2. Interdisciplinarité

3.2.1. La période choisie (vendredi après-midi) était consacrée à l'ergothérapie. L'ergothérapeute a agi comme leader.

3.2.2. Les autres intervenants ont semblé l'aider dans la planification et le vécu.

3.3. Durée du projet

Préparation, réalisation et évaluation ont demandé environ 25 heures de travail à l'ensemble des personnes impliquées.

PROJET 02, DU 2 AU 9 FÉVRIER : MUFFINS AU SON

1. Planification

- Projet choisi : muffins au son
- Objectif général : fabriquer une douzaine de muffins au son
- Objectif spécifique du 5 février : à partir d'ingrédients fournis et des étapes indiquées, suivre les étapes 1 à 8 de la recette de muffins au son qui contient 10 étapes.

1.1. Analyse de la tâche

1.1.1. Tâche à réaliser

L'enfant, dans un groupe de deux enfants et d'un intervenant, reçoit une recette écrite intitulée "muffins au son" où il trouve la liste des ingrédients et les étapes à suivre.

1.1.2. Réalisation de la tâche

1.1.2.1. Aspect cognitif

- lire la liste d'ingrédients,
- lire les étapes : planifier le travail à réaliser, anticiper la séquence,
- comprendre et appliquer la recette,
- identifier les ingrédients nécessaires à la recette, disposés sur la table,
- identifier les ustensiles nécessaires,
- identifier les instruments de mesure : cuillère à thé, à table, tasse à mesurer,
- suivre les étapes,
- effectuer les calculs nécessaires : additionner les portions,
- mesurer : appliquer les concepts de mesure : 1/4, 1/2, 3/4, 1 tasse.

1.1.2.2. Aspect moteur

- battre avec un batteur manuel,
- mélanger avec une cuillère,
- verser,
- ajouter divers ingrédients : cassonade, lait, oeufs, raisins,
- casser les oeufs,
- graisser le moule.

1.1.2.3. Aspect affectif

manifester son intérêt en participant activement.

1.1.2.4. Aspect social

- demander poliment les ingrédients nécessaires,
- remercier,
- poser des questions pertinentes,
- demander de l'aide quand cela est vraiment nécessaire,
- répondre avec attention aux questions que lui posent les autres enfants ou l'intervenant.

1.1.2.5. Aspect autonomie

- Ne se référer à l'intervenant qu'en cas d'urgence, c'est-à-dire effectuer SEUL, le plus d'opérations possible.

1.1.3. Produit attendu

Chaque groupe de 2 enfants devra être rendu à l'étape 9 de la recette. L'ergothérapeute assure les étapes 9 et 10.

Les enfants goûtent les muffins le lundi 9 février.

1.2. Objectifs individuels

Les objectifs propres à chaque enfant sont les mêmes qui ont été préparés par l'ergothérapeute pour le projet 01.

2. Production et vécu des enfants

(Vendredi 5 février de 13:00 à 14:00)

2.1. Préparation (De 12:30 à 13:00)

2.1.1. L'ergothérapeute rédige et polycopie la recette.
2.1.2. L'ergothérapeute et l'éducateur préparent les tables, les chaises, les ingrédients, les ustensiles, les recettes.

2.2. Déroulement (De 13:00 à 14:00)

2.2.1. Les enfants réalisent la tâche. Ceux qui savent lire lisent la recette, les autres écoutent l'éducateur leur expliquer le projet. Ensuite, ils suivent les étapes proposées.

2.2.2. L'observation n'est pas systématique.
2.2.3. Les intervenants doivent aider certains enfants à travailler parce que le temps manque.

2.3. Produit

Tous les groupes ont atteint l'étape 8 quand arrivent 14:00.

2.4. Ingrédients des muffins au son

1/4 tasse de beurre ramolli,
1/2 tasse de cassonade,
1/4 tasse de mélasse,
2 oeufs,
1 tasse de lait,
1 tasse de farine de blé entier,
1/2 cuillère à thé de soda à pâte,
1½ cuillère à thé de poudre à pâte,
3/4 cuillère à thé de sel,
1/2 tasse de son,
1/2 tasse de raisins secs.

2.5. Etapes de la réalisation du projet

2.5.1. Battre le beurre en crème.
2.5.2. Ajouter la cassonade, bien mélanger.
2.5.3. Ajouter les oeufs et la mélasse et bien mélanger.
2.5.4. Ajouter le lait et le son et bien mélanger.
2.5.5. Prendre un autre bol et mélanger la farine, la poudre à pâte, le soda à pâte et le sel.
2.5.6. Ajouter le mélange de farine à la pâte, graduellement, tout en mélangeant bien.
2.5.7. Ajouter les raisins secs.
2.5.8. Verser dans des moules à muffins bien graissés. Si vous utilisez de petits moules en papier, vous n'avez pas besoin de graisser la plaque à muffins.
2.5.9. Chauffer le four à 425 degrés F.
2.5.10 Cuire de 15 à 20 minutes.

3. Evaluation

(Lundi 9 février de 14:30 à 15:30)

3.1. Autonomie des enfants

3.1.1. On commence à identifier les enfants qui ont besoin de plus d'aide que les autres.
3.1.2. On commence à identifier les moments, les circonstances et les conditions où les enfants réclament plus d'aide.
3.1.3. On prend conscience que les enfants ont tendance à demander plus d'aide qu'ils n'en ont besoin.
3.1.4. On prend conscience que les intervenants, conscients des échéances, pressent les enfants, pour finir à temps.
3.1.5. Le manque de temps pour réaliser un projet est un obstacle au développement de l'autonomie.

3.2. Interdisciplinarité

3.2.1. L'ergothérapeute a été le leader.
3.2.2. Les autres intervenants ont commencé à se définir dans leur potentiel interdisciplinaire. Ils ont fait plusieurs suggestions au moment de la planification.
3.2.3. On a constaté l'importance capitale de la planification dans un projet pour pouvoir intervenir efficacement.

3.3. Durée du projet

Préparation, réalisation et évaluation ont demandé environ 25 heures de travail à l'ensemble des personnes impliquées.

PROJET 03, DU 19 AU 23 FÉVRIER : BISCUITS AUX FLOCONS D'AVOINE

1. Planification

(Jeudi 19 février)

- Projet choisi : fabrication de biscuits aux flocons d'avoine.
- Objectifs :
  - permettre aux enfants de manipuler les contenants et d'utiliser les mesures,
  - identifier les diverses mesures : cuillère, tasse...
  - identifier les divers ingrédients : huile, miel, vanille, sel...,
  - identifier les divers ustensiles : plats, mélangeur, spatule...,
  - lire la recette,
  - planifier le travail,
  - appliquer les concepts de mesure : 1/4, 1/2, 3/4, 1 tasse, cuillère à thé, à table...,
  - combiner (additionner) les mesures : ¼ + ¼ = ½, ½ + ½ = 3/4 ¼ + ¼ + ½ + ¼ = 1

*Les intervenants décident de centrer leur attention sur 2 enfants : Stéphane et Diane.

2. Organisation interdisciplinaire

2.1. Suzanne dirige l'organisation matérielle.
2.2. Chacun offre son matériel.
2.3. La physiothérapeute propose de changer les tables avec d'autres qui soient ajustables.
2.4. L'ergothérapeute suggère de laisser Nathalie A. travailler seule.
2.5. L'enseignant de mathématiques va analyser le concept de mesure pour les deux enfants visés.
2.6. L'éducateur va étudier la possibilité de changer de local pour en avoir un autre mieux insonorisé et plus grand.
2.7. Le chercheur propose de centrer l'attention sur 2 enfants.

3. Production et vécu des enfants

(Vendredi 20 février de 12:30 à 14:00)

3.1. Préparation de 3 projets (De 12:30 à 13:00)

L'ergothérapeute et l'éducateur préparent les tables, les ingrédients, les ustensiles, les recettes.

3.2. Arrivée des enfants à 13:00

3.2.1. Accueil.

3.2.2. Lire le titre du projet.
Lire les "ingrédients".
Lire les ustensiles.
Lire la méthode à suivre (Règles de décodage de la tâche à effectuer).

3.2.3. Préparer le matériel

Plats, ustensiles, ingrédients, mesures : planifier.

Appliquer la recette : règles, opérations mentales et connaissances.

Reconnaître ou identifier les opérations à effectuer et les objets utiles.

Effectuer les opérations nécessaires à la recette : ordonner les opérations.

Réfléchir sur les mesures à l'occasion de leur utilisation : mesurer correctement,
identifier la bonne mesure,
effectuer les bons calculs, composer : 3/4, 1/2, 1.

3.2.4. Manipuler (Règles de décodage)

Verser l'huile, le sel, le miel, la vanille (dévisser, pousser les bouchons). Gros contenants, petits contenants.

Verser les flocons d'avoine, la farine.

Mélanger avec un mélangeur électrique (ou manuel pour Nathalie R) (brancher/débrancher les fils).

Tenir les plats quand on mélange les ingrédients.

Etendre le composé dans un contenant à cuisson.

Goûter le composé : apprécier.

3.3. Communications

3.3.1. Intervenant-enfant : messages très nombreux, 90% du temps.

- directivité : intervenant-enfant - 9/1

- enfant : questionne,
  demande de l'aide,
  répond aux questions de l'intervenant,
  donne quelques impressions, à personne en particulier.

- intervenant :
  aide : fait à la place, "attends je vais te montrer",
  explique : dit comment faire, mais ne le fait pas,
  formule des hypothèses de solution, vraies et fausses, "si tu...questions",
  formule des suggestions, ..."faudrait peut-être", "moi, je ferais", "tu devrais peut-être",
  informe,
  encourage,
  approuve,
  réprouve "ne fais pas cela", "ce n'est pas bien", "pas correct",
  ordonne : "fais cela", "prends cela à la place", dépêche-toi", "allez",
  donne ses impressions : "tu niaises", "regarde ce que tu fais",
  menace.

3.3.2. Enfant-enfant : messages peu nombreux, 2% du temps.

- pas de rapports entre eux, sauf 1,
- explique quelquefois,
- défend ses idées,
- demande des ingrédients ou des ustensiles,
- exige son tour,
- se donnent quelques impressions (sans se regarder comme tel),
- rient ensemble.

3.3.3. Intervenant-intervenant : messages peu nombreux, 8% du temps

- égal pour chacun : questions, réponses, explications blagues amicales sur d'autres sujets ou sur les enfants.

3.2.5. Ingrédients des biscuits aux flocons d'avoine

1/2 tasse d'huile,
1 tasse de miel,
3/4 cuillère à thé de vanille,
3/4 cuillère à thé de sel,
1 tasse de farine de blé entier,
1/4 tasse d'eau,
2½ tasses de flocons d'avoine,
1/4 tasse de raisins secs (au choix).

3.2.6. Ustensiles

- Bol pour mélanger.
- Malaxeur.
- Tasse à mesurer.
- Cuillères à mesurer.
- Tôle à biscuits.

3.2.7. Méthode à suivre

3.2.7.1. Mélanger dans un grand bol : huile, miel vanille, sel.
3.2.7.2. Ajouter : farine de blé entier et eau. Bien mélanger.
3.2.7.3. Ajouter : flocons d'avoine, raisins secs. Bien mélanger.
3.2.7.4. Etendre sur une tôle à biscuits.
3.2.7.5. Egaliser et aplatir avec une fourchette.
3.2.7.6. Cuire jusqu'à ce qu'ils soient dorés dans un four à 350 degrés F. (Environ 12 minutes).
3.2.7.7. Laisser tiédir.
3.2.7.8. Couper en carrés.

4. Evaluation

(Lundi 23 février de 14:30 à 15:30)

4.1. Produit

4.1.1. Goût pas parfait. Trop secs.
4.1.2. Les enfants ont aimé cela. Quelques-uns en ont demandé deux fois.
4.1.3. Galettes trop minces.

4.2. Enfants

Nathalie A. : a très bien fonctionné toute seule.
Elle a eu de la difficulté à appliquer les concepts des fractions au vécu (comme tous les enfants).

Christine : a agi toute seule (même en équipe). Elle ne s'est pas occupée de l'autre. Elle a écarté l'autre. Elle a quand même profité de l'expérience sociale.

Eugénie : trop passive.
Aurait avantage à s'affirmer.

Stéphane : lent
Pas attentif.
Coordination des gestes à améliorer, des deux mains.

Sophie : absente (carrés aux dattes).
Ne semble pas écouter mais toujours attentive.

Autres : très bien pour Diane, Jeannette et Chantal.

Pour tous : motivation très élevée.

4.3. Apprentissage

Nathalie : absente.

Stéphane : cognitif : a compris le concept de mesure. A eu des difficultés sur la tasse, mais pas avec les contenants-mesure.
4/4 égale 1 tasse.
plusieurs possibilités de faire 1 tasse.
manipulation : pas de coordination des mains.
Pas de planification motrice.
Indépendance des mains : bilatéralité.
Il oublie sa main gauche quand sa droite travaille.
Il est distrait par les autres.
Il finit par se débrouiller, ça prend du temps.
Il faut lui fournir des occasions de se concentrer, quand il travaille en groupe.

4.4. Communication et interdisciplinarité

4.4.1. Intervenant-enfant : messages nombreux et très directifs.
Modèle d'apprentissage utilisé : S-R.
Renforcement des réponses attendues.
Rejet des réponses non désirées.
Le modèle engendre une relation d'autorité. Il crée une image de dépendance chez l'enfant.

4.4.2. Enfant-enfant : messages presqu'inexistants

Pas de rôle distincts.
Peu de responsabilité.
Peu de communication entre eux.

4.4.3. Intervenant-intervenant : messages peu nombreux

Rôles et tâches peu définis au sein du vécu.
La compétence de chacun ne ressort pas.

4.5. Problèmes

On manque de temps pour accomplir chaque tâche de manière satisfaisante. Par exemple, on aurait pu accroître le nombre de connaissances à acquérir, si l'on avait laissé les enfants planifier le projet, organiser les opérations, choisir et acquérir le matériel. Il faudrait bien laisser le temps de faire cuire leurs biscuits et évaluer ce qu'ils ont fait.

On manque de ressources pour individualiser les interventions. Quand on doit s'occuper de deux enfants à la fois, on n'a pas le temps de diversifier les tâches et d'observer comme il le faut ses interventions.

4.6. Recommandations pour l'avenir

Se libérer pour mieux observer.

Préparer des grilles d'observation.

Réfléchir sur la conception de l'apprentissage et de l'intervention.

Etudier les rôles et les tâches des intervenants pendant le déroulement du projet.

Laisser les enfants agir seuls pour qu'ils deviennent autonomes.

4.7. Durée du projet

Préparation, réalisation et évaluation, environ 21 heures.

PROJET 04 , DU 26 FÉVRIER AU 2 MARS : JARDINAGE, PHASE 1

1. Planification

(Jeudi 26 février de 8:30 à 9:00)

- Projet choisi : Les plantes, phase 1, achat du matériel.
- Objectif général : préparer un jardin.
- Objectif spécifique du 27 février : l'achat du matériel.

1.1. Analyse de la tâche

1.1.1. Tâche à réaliser

L'enfant reçoit un bout de papier sur lequel est écrit le nom d'une plante, la quantité requise et le prix unitaire. On l'amène à un établissement commercial (W.H. Perron) où il doit trouver ce dont il a besoin et le payer.

1.1.2. Réalisation de la tâche

1.1.2.1. Aspect cognitif

- lire les étiquettes,
- demander à un vendeur des renseignements,
- s'orienter dans le magasin,
- discriminer les rayons,
- demander des renseignements à un intervenant,
- demander de l'aide quand cela est nécessaire,
- trouver la caisse,
- payer et recevoir la monnaie : soustrait le prix de la facture du montant d'argent remis au départ.

1.1.2.2. Aspect moteur

- s'habiller et se déshabiller seul,
- se mouvoir seul durant 1 heure,
- se retrouver dans l'espace du magasin,
- tenir son argent,
- mettre son argent et sa monnaie dans ses poches.

1.1.2.3. Aspect affectif

- manifester de la curiosité en posant des questions et en montrant son contentement.

1.1.2.4. Aspect social

- communiquer ses questions ou ses impressions à ses amis et aux intervenants

1.1.3. Produit

Chaque enfant a acheté le bon produit et a rapporté sa monnaie juste.

1.2. Objectif pour chaque enfant

Nathalie A. : voir à ce que chaque enfant ait fait ce qu'il avait à faire. Responsabilité afin d'augmenter sa confiance en elle et son bagage d'expériences.

Stéphane : capacité de fonctionner en groupe sans être toujours distrait et ainsi réaliser une tâche.

Christine : comparer quantité, prix, coupon de caisse, vérifier la monnaie. Communiquer avec ses pairs avec moins de compétition.

Sophie : comparer quantité, prix, coupon de caisse, vérifier la monnaie.

Eugénie : comparer quantité, prix, coupon de caisse, vérifier la monnaie, voir à l'autonomie.

Chantal : rapporter le coupon de caisse et vérifier sa monnaie.

Jeannette : se souvenir de ce qu'elle doit faire. Indépendance face à l'intervenant.

Diane : rapporter le coupon de caisse et vérifier sa monnaie.

Mathalie R. : comparer quantité, prix, coupon de caisse, vérifier la monnaie. L'amener à être capable d'agir sans avoir toujours besoin de l'approbation d'un intervenant : autonomie.

2. Organisation interdisciplinaire

2.1. Francine (enseignante-orthopédagogue) dirige l'organisation.
2.2. Chacun offre sa voiture.
2.3. On s'entend sur l'horaire : vendredi suivant de 9:00 à 12:00.
2.4. Francine prépare les objectifs pour chaque enfant.
2.5. " " un produit à acheter pour chaque enfant.
2.6. " téléphone au magasin et trouve l'argent nécessaire.

3. Production et vécu des enfants

(Vendredi 27 février de 9:00 à 12:00)

3.1. Préparation du projet

3.1.1. Francine distribue l'argent aux enfants.
3.1.2. Elle leur donne les consignes d'achat.
3.1.3. Les enfants s'habillent.
3.1.4. Les enfants montent dans les voitures. On part.

3.2. Au magasin

3.2.1. Se déshabiller.
3.2.2. Se situer dans le magasin.
3.2.3. Identifier les aires : les plantes d'intérieur,
la serre et ses plantes tropicales,
l'aire à rayon : graines, outils.
3.2.4. Identifier les vendeurs.
3.2.5. Chercher le produit demandé.
3.2.6. Lire les étiquettes.
3.2.7. Demander à un vendeur, à un intervenant, à un ami.
3.2.8. Trouver la caisse.
3.2.9. Payer et recevoir la monnaie : soustraire.
3.2.10 S'habiller.
3.2.11 Voir à ne rien oublier.

3.3. Communication (Voir 4, Evaluation)

4. Evaluation

(Lundi 2 mars de 14:30 à 15:30)

4.1. Produit :
chaque enfant a trouvé et payé le produit cherché,
les enfants ont aimé leur expérience, ils étaient très fatigués.

4.2. Enfants

Stéphane : il a eu de la difficulté avec son objectif : il a commis beaucoup d'erreurs.
Il avait deux "commissions" à faire. Il a mélangé la monnaie.
Il s'est bien organisé et n'a oublié aucune des deux commissions.
Après avoir fait ses commissions, il s'est désintéressé de l'argent et du reste.
Il a refusé d'apporter ses cannes (il n'accepte pas ses limites).
Il ne pense pas à s'organiser.
Il attend que l'aide vienne et elle vient toujours.
Il a beaucoup communiqué avec Nathalie.
Il a été incapable de résoudre le problème, même par essai et erreur, de l'objet dans une pente.

Nathalie R. : elle a comparé des quantités, des prix ; elle a identifié le coupon de caisse et a vérifié sa monnaie.

Nathalie A. : elle devait aider les autres.
Elle a aidé Chantal en lui trouvant une solution à un problème.
Elle a laissé choisir Chantale.

Chantal : elle n'a pas vérifié sa monnaie.
Elle ne comprend pas la monnaie (soustraction et addition appliquées)
Elle ne savait pas ce qu'est un légume : a associé manger à "légume".
Elle a besoin de beaucoup de concret.
L'objectif était trop élevé pour elle.

Jeannette : elle a eu de la difficulté à évaluer.
Elle a beaucoup répété ce qu'elle avait écouté.
Elle ne sait pas lire mais a demandé à Nathalie.

Sophie : communication avec une personne nouvelle (chercheur).
Ne demande rien, elle attend les questions.
Elle répond quand on lui pose des questions : "où va-t-on ?".
Elle discrimine les aires selon les produits exposés.
Bonne lecture, cela l'aide beaucoup.
Bon calcul.
Elle a perdu sa monnaie mais ne l'a pas dit.
Elle n'a pas pu identifier l'endroit où elle l'avait perdu (s'en est-elle aperçu ou non ?).
Elle a beaucoup communiqué.
Elle aurait bien voulu trouver sa monnaie.
Elle a communiqué avec Diane.

Christine : elle est restée toute seule malgré l'objectif.
Elle aurait besoin d'être mise en communication.
Elle a identifié ce qu'elle voulait.
Elle a cherché un pot et les graines.
Elle a effectué les calculs nécessaires.
Elle a identifié la grandeur du pot, nécessaire.
Elle est capable de magasiner. ELle est débrouillarde.
L'objectif était trop bas.

Diane : Elle ne sait pas ce qu'est un reçu, un coupon de caisse et ce qu'il y a dessus.
Elle n'a pas pu vérifier sa monnaie.
Elle a été beaucoup aidée, on lui a donné plusieurs indices.
Elle ne sait pas ce qu'est un commis.
Elle n'a pas pu s'orienter même avec l'information du commis.
Elle a trouvé le nom par association de signes : on a traduit sa commission en lettres majuscules.

Elle a beaucoup de difficulté à s'orienter.
Elle a une mémoire à court terme.
Sa manipulation est réussie mais difficile.
Elle manque d'expérience de vie.
Elle ne se rend pas compte que l'on attend après elle.
Un objectif mieux adapté aurait été de trouver une une enveloppe par association.

Eugénie : absente.

4.3. Communication et interdisciplinarité

4.3.1. Il faudrait penser longtemps comment intégrer les contenus académiques aux projets.

4.3.2. Il y a eu peu de communication entre les enfants.

4.3.3. On obtient les mêmes conclusions qu'au projet 03.

4.3.4. Il faudrait connaître davantage chaque enfant.

4.3.5. Il faudrait analyser les projets en fonction des significations en mathématique, en français, mais aussi en géographie (se situer sur la route, dans les villes, l'est, l'ouest..)

4.3.6. Il faudrait se préparer à mieux vivre les projets et à mieux intervenir : poser les bonnes questions, réagir aux bonnes réponses, celles qui sont pertinentes.

4.3.7. Il faudrait faire le moins de choses possible pour les enfants.

4.3.8. Il faudrait mettre les enfants dans des situations nouvelles et problématiques.

4.4. Réflexion sur l'interdisciplinarité (Essai de définition)

4.4.1. intégration des connaissances des autres en demeurant polyvalent ;
4.4.2. processus à long terme : intégrer des données de différentes disciplines. On intervient d'une façon de plus en plus adéquate ;
4.4.3. on a le droit à l'erreur ;
4.4.4. il faut l'évaluation formative où les pairs aident à s'ajuster en donnant de l'information au moment de la planification, du vécu et de l'évaluation des projets ;
4.4.5. le vécu impose l'adaptation, on doit devenir de plus en plus compétent ;
4.4.6. l'interdisciplinarité dépasse la prescription d'une discipline. Elle force à compléter les solutions et amène des points de vue nouveaux dans les solutions. Pour cela il faut vivre des situations où l'on doit comprendre les problèmes rencontrés et les résoudre. Il n'y a pas de science de l'interdisciplinarité, seulement de l'empirisme.

4.5. Durée : préparation, réalisation et évaluation, environ 31:30.

PROJET 05, DU 5 AU 16 MARS : JARDINAGE, PHASE 2

1. Planification

(Jeudi 5 mars de 8:30 à 9:00)
(Lundi 9 mars de 14:30 à 15:30)
(Jeudi 12 mars de 8:30 à 9:00)

- Projet choisi : jardinage, phase 2, information sur les plantes.
- Objectif général : s'informer sur les plantes.
- Objectif spécifique : l'enfant, dans un groupe de deux, accompagné par un intervenant, s'informe sur les types de plantes et de graines, sur les bulbes et les principes de la croissance des plantes.

1.1. Analyse de la tâche

1.1.1. Tâche à réaliser : s'informer de ce que c'est qu'une graine, un bulbe, quelques conditions de croissance des plantes : température, lumière, eau, sol, engrais...

1.1.2. Réalisation de la tâche

1.1.2.1. Aspect cognitif

- lire,
- chercher les mots dans les livres : graine, bulbe, fleur, arbre,
- lire les descriptions : graine et bulbe,
- chercher dans les tables des matières, les glossaires,
- identifier les graines et les bulbes dans les taxonomies,
- identifier les étapes du cycle des plantes à graines et des plantes à bulbes,
- identifier les 5 conditions du développement et la croissance des plantes et de leur entretien : température, lumière, eau, sol, engrais.
- écouter et voir le diaporama.

1.1.2.2. Aspect moteur

- manipuler des livres,
- écouter et regarder.

1.1.2.3. Aspect affectif

- manifester son intérêt en participant activement,
- se montrer curieux.

1.1.2.4. Aspect social

- poser les questions pertinentes,
- remercier,
- demander de l'aide quand cela est vraiment nécessaire.

1.1.2.5. Aspect autonomie

- se référer à l'intervenant en cas d'urgence seulement, c'est-à-dire faire SEUL le plus de choses possible. (Chaque enfant devrait être laissé à lui-même un certain temps avant d'accepter de l'aider).

1.1.3. Produit attendu

1.1.3.1. Chaque enfant a trouvé un chapitre d'un volume où l'on traitait des graines et des bulbes.

1.1.3.2. Chaque enfant a trouvé les cinq conditions de croissance des plantes.

1.1.3.3. Chaque enfant a répondu correctement à 7 questions sur 10 du test : Projet 05, phase 2, information sur les plantes. (Voir Annexe A)

1.2. Objectif pour chaque enfant

En général, il s'agissait de laisser l'enfant le plus possible chercher les réponses aux deux questions posées.

1.3. Modèle d'intervention visé

1.3.1. Interdisciplinarité non planifiée.
1.3.2. Non directivité.
1.3.3. Approche par projet.
1.3.4. Remise en cause constante (questionnement).

2. Production et vécu des enfants

(Vendredi 13 mars de 13:00 à 14:00)

2.1. Préparation (De 12:30 à 13:00)

2.1.1. Chacun apporte des volumes (Liste Annexe B)
2.1.2. Les volumes sont placés sur la table.
2.1.3. On prépare le diaporama.

2.2. Déroulement

2.2.1. Les enfants effectuent la tâche.
2.2.2. Ils regardent le diaporama.
2.2.3. Ils discutent de ce qu'ils ont vu et entendu.
2.2.4. Ils choisissent un volume ou deux.
2.2.5. Ils cherchent à répondre aux deux questions.

2.3. Produit fini

2.3.1. Chaque groupe a trouvé des réponses aux deux questions.
2.3.2. Les résultats du test.

3. Evaluation

(Lundi 16 mars de 14:30 à 15:30)

3.1. Autonomie des enfants

3.1.1. Cognitive

L'objectif général d'information semble avoir été atteint. On n'avait pas déterminé d'objectifs spécifiques pour chaque enfant. Cela s'est toutefois réalisé d'une manière informelle par chaque intervenant avec son équipe devant le groupe.

Les intervenants ont eu de la difficulté à déterminer d'avance les objectifs cognitifs spécifiques à cause d'une certaine méconnaissance du potentiel de chaque enfant et du niveau de difficulté de la tâche, donc des apprentissages à faire.

3.1.2. Affective, motrice, sociale

Même impression que pour le cognitif.
Les enfants ont perçu cette activité plutôt comme une activité pédagogique "ordinaire" et s'en sont désintéressés.
Activité perçue comme moins "physique" que les autres.
Satisfaction et étonnement face à certaines nouvelles connaissances.
Baisse générale dans l'intérêt.
On a trouvé le diaporama bien "plate".

3.1.3. Le rendement des enfants

Un questionnaire pré-fabriqué (Annexe A) a été administré pour mesurer la quantité de connaissances acquises sur le développement des graines et des bulbes et sur les conditions du développement des plantes. On trouvera les résultats au Tableau 1.

Tableau 1

Le rendement des enfants

Nom	Question 1	Question 2	Question 3	Total
Maximum	2	3	5	10
Jeannette	1	2	2	5
Chantale	1	2	2	5
Stéphane	2	2	4	8
Nathalie A.	1	0	4	5
Christine	1	1	5	7
Eugénie	2	0	4	6
Diane	2	2	4	8
Sophie	absente			
Nathalie R	absente			

Ces résultats indiquent un rendement moyen face à la tâche proposée.

Malgré la faible motivation des enfants tous ont quand même réussi au moins la moitié du test.

4. Recommandations

4.1. Au niveau de la préparation, améliorer la planification.

4.2. Trouver des manières interdisciplinaires, des objectifs spécifiques pour chaque enfant.

4.3. Effectuer de manière interdisciplinaire un retour sur la performance de chaque enfant. Chaque intervenant disposerait des outils ou des informations propres à chacune des autres disciplines, comme référence.

4.4. Besoin de doser le niveau de difficulté des projets à vivre par les enfants. Pas trop pour les perdre, mais assez pour les stimuler à chercher davantage et à se dépasser.

4.5. On devrait peut-être utiliser la moitié de la rencontre du lundi pour la préparation que l'on achèverait le jeudi matin : tous ensemble, en interdisciplinarité.

ANNEXE A

Test sur le PROJET 05, JARDINAGE, phase 2, information sur les plantes

Nom de l'enfant _____ Date _____

Question 01 Quelles sont les étapes du développement des graines ? ___/2

Réponse graines, plante (*), fleur (*), graine.

Barême 1 point pour "plante" et 1 point pour "fleur".
Maximum 2 points si c'est dans l'ordre et 1 point si ce n'est pas dans l'ordre.

Question 02 Quelles sont les étapes du développement des bulbes ? ___/3

Réponse bulbe, plante (*), fleur (*), graine

Barême 1 point pour "plante", "fleur" et "graine"
Maximum 3 points si c'est dans l'ordre,
2 points si 2 mots sont dans l'ordre,
1 point si aucun n'est dans l'ordre.

Question 03 Quelles sont les conditions du développement des plantes ? ___/5

Réponse température (*), lumière (*), eau (*), engrais, sol (*)

Barême 1 point pour chaque bonne réponse.

Total ---------- ___/10

ANNEXE B

LISTE DES VOLUMES

Programme de loisirs Gratifs : Je cultive, no 11, Grobier 1977
Gautier-Languereau, Les enfants jardiniers, 1975
Sealey, Les plantes, Casterman 1976
Parker, Je découvre les plantes, Edition des deux coqs d'or 1968
Rutland, Tout sur les plantes, Fernand Nathan, 1977
Grée, Les plantes, Casterman, 1971
Gautier-Languereau, Les plantes en couleur, 1969
Simmons, La vie des plantes, Nathan, 1974
Perl, Cactées et plantes grasses, Time Life, 1978
Crockett, Plantes d'appartement à feuillage, 1977
Crockett, Plantes d'appartement à fleurs, 1977
Crockett, Plantes aromatiques, 1977

PROJET 06, DU 19 AU 30 MARS : JARDINAGE, PHASE 3, LES GRAINES

1. Planification

(Jeudi 19 mars de 8:30 à 9:00)
(Lundi 23 mars de 14:30 à 15:30)
(Jeudi 26 mars de 8:30 à 9:00)

- Projet choisi : jardinage, phase 3, construction du jardin, les graines.
- Objectif général : construire 2 jardins, un que les enfants apporteront chez eux et un autre pour donner ou vendre.
- Objectif spécifique du 27 mars : à partir de matériel fourni et de graines, suivre les étapes pour construire un jardin.

1.1. Analyse de la tâche

1.1.1. Tâche à réaliser

L'enfant reçoit une feuille d'instruction personnelle intitulée "Semer des graines dans les semis", où il trouve la liste des outils, des graines et des bulbes et des étapes à suivre.
De plus, chaque paquet de graines a son propre mode d'emploi.
(Voir Annexe A : Projet 06, Tâche à réaliser : "Semer des graines dans des jiffies"

1.1.2. Réalisation de la tâche

1.1.2.1. Préparer les jiffies

- compter les jiffies,
- en prendre 5,
- placer dans un plateau (par équipe de 2 enfants),
- trouver un moyen pour arroser,
- arroser,
- laisser gonfler,
- calculer le temps,
- vérifier la bonne humidité,
- arroser de nouveau au besoin.

1.1.2.2. Préparer les graines

- lire le mode d'emploi sur l'enveloppe,
- ouvrir l'enveloppe,
- compter les graines (5 chacun, 10 par plateau)

1.1.2.3. Semer les graines

- trouver un moyen pour faire un petit trou,
- faire le trou,
- placer la graine,
- recouvrir selon les indications.

1.1.2.4. Exposer au soleil

- retrouver les 5 éléments nécessaires à la croissance,
- trouver l'endroit adéquat (Classe de Ginette ou de Francine),
- utiliser les serres chaudes (étudier les explications techniques),
- trouver le comment et le pourquoi d'une serre chaude,
- placer les plateaux au bon endroit.

1.1.2.5. Prendre soin des plantes

- énumérer les soins nécessaires jusqu'à la semaine suivante : humidité, lumière...,
- définir un système de responsabilité pour l'entretien. . : un seul responsable ou 1 par plateau ou chacun son plateau, etc...

1.1.3. Produit attendu

Chaque enfant a planté une graine dans chacun des 5 jiffies qu'il a reçus. Il a exposé ses 5 jiffies au soleil dans une serre chaude tout en comprenant ce qu'il faisait.

1.2. Objectifs pédagogiques pour chaque enfant

Stéphane . fixer sa main gauche quand il travail de sa main droite et vice versa (dissociation),
s'asseoir correctement,
se concentrer sur sa tâche,
lire les consignes, les comprendre et les appliquer,
répartir les 50 jiffies entre les enfants.

Nathalie R. : s'organiser matériellement avec les consignes et le matériel,
résoudre un problème. Ex. : chercher de l'eau,
se libérer de l'intervenant,
lire les consignes, les comprendre et les appliquer,
répartir les 5 jiffies.

Nathalie A. : travailler toute seule par rapport à son âge,
contrôler elle-même ses mains et ses doigts lors des extensions,
lire les consignes et suivre les indications,
s'organiser toute seule.

Christine : favoriser l'extension de son bras droit,
accepter que l'autre puisse faire quelque chose,
s'organiser avec Eugénie : collaborer et non être en compétition,
lire et suivre les indications.

Eugénie : travailler plus vite,
prendre plus de place,
lire et comprendre les consignes.

Jeannette : se servir de son bras droit,
stabiliser son bras,
prendre conscience de la position de ses bras,
se rappeler ce qu'elle vient de faire et de la consigne,
comprendre les consignes.

Chantal : se souvenir de 5 consignes,
compter les graines,
s'intéresser à ce qu'elle fait,
s'asseoir correctement.

Sophie : déchirer l'enveloppe et prendre les graines sans les échapper : motricité fine,
lire les consignes et les expliquer à Diane.

Diane : veiller à l'extension du membre supérieur,
stabiliser un meilleur patron de mouvements de la main,
demander de l'aide,
suivre les étapes selon leur ordre chronologique.

1.3. Modèle d'intervention

1.3.1. Axé sur la résolution d'un problème : approche par projet.
1.3.2. La tâche à réaliser est décrite spécifiquement par ordre chronologique des étapes. Cette tâche sert de norme au groupe (algorithme).
1.3.3. Cette description est présentée à l'enfant de manière à lui permettre d'agir seul (autonomie).
1.3.4. On propose à chaque enfant des objectifs personnels (individualisation), objectifs cognitifs, affectifs, moteurs et sociaux. Ces objectifs doivent être recherchés par l'enfant avec le maximum d'autonomie.

1.3.5. La tâche et les objectifs doivent être décrits de manière à tenir compte de chaque discipline (interdisciplinarité) des intervenants : ergothérapeute, éducateur, physiothérapeute, enseignante-orthopédagogue.

1.3.6. Chaque intervenant travaille avec deux enfants au moment du déroulement de la tâche. Cette intervention doit être non-directive. Il doit laisser le temps de réaliser chaque étape.

2. Production et vécu des enfants

(Vendredi 27 mars de 13:00 à 14:00)

2.1. Préparation de 12:30 à 13:00

2.1.1. 50 jiffies,
2.1.2. enveloppes contenant les graines,
2.1.3. 5 plateaux,
2.1.4. contenants pour verser l'eau,
2.1.5. bâtons de "pop sicle",
2.1.6. thermomètres,
2.1.7. outils pour percer les jiffies,
2.1.8. consignes pour les enfants (Annexe A),
2.1.9. Grille d'observation pour les intervenants (Annexe B),
2.1.10 Un chariot sur roues.

Francine prépare le matériel.

2.2. Déroulement

2.2.1. Les enfants effectuent la tâche.
2.2.2. Ils plantent leurs graines dans les jiffies.
2.2.3. Ils placent leurs jiffies dans des serres.
2.2.4. Ils vont porter leur serre dans la classe de Francine.
2.2.5. Les intervenants observent les enfants.

2.3. Produit fini

Quatre jardins sont construits dans lesquels il y a les jiffies.

3. Evaluation

(Lundi le 30 mars de 14:30 à 15:30)

3.1. Autonomie des enfants

Nathalie A. : Cognitif : a lu difficilement ce qui était écrit sur l'enveloppe. Il a fallu l'aider. Il a fallu l'aider à calculer le temps.
Moteur : elle se débrouille toute seule.
Affectif : pas motivée au départ mais s'est intéressée par la suite.

Christine :	Cognitif :	A lu mais a eu de la difficulté dans la séquence des étapes, difficulté à lire le mode d'emploi. Elle a trouvé l'endroit où mettre la serre chaude. Elle connaît les 5 conditions du développement des plantes.
	Affectif :	Elle était motivée. Elle a pris des initiatives.
	Moteur :	Elle a fait des efforts avec ses bras. Elle a ouvert les enveloppes. Elle a découpé avec des ciseaux.
	Social :	Elle a aidé Eugénie. Elle lui grimace encore. Elle ne veut pas travailler avec d'autres.
Eugénie :	Cognitif :	Les connaissances ont été acquises.
	Affectif :	Elle semblait motivée. Elle parlait fort. Elle restait souriante. Elle a même répondu à la place d'un autre. Elle s'impose de plus en plus.
	Moteur :	Elle n'a pas ouvert l'enveloppe. C'est Christine qui l'a ouverte. Correct pour le reste. Le transfert s'est fait. La vitesse a été acceptable.
	Social :	Elle s'est améliorée avec Christine.
Jeannette :	Cognitif :	Elle a compté ses graines et ses jiffies. Elle s'est rappelé une consigne. Elle ne se rappelait que de 2 éléments sur 5.
	Affectif :	Elle était bien motivée.
	Moteur :	Elle est allée chercher de l'eau et a accompli toute la tâche.
	Social :	Elle répète les suggestions de l'intervenant et les donne sous forme d'ordres.
Chantal :	Cognitif :	Elle a compté les graines et les jiffies. Elle a trouvé 2 conditions de développement sur 5.
	Affectif :	Elle a paru très intéressée.

	Moteur :	Elle est allée chercher de l'eau en béquilles, un petit verre entre les dents.
	Social :	Elle s'entend bien avec Jeannette.
Sophie :	Cognitif :	Elle était capable de suivre les étapes mais n'a pas compris les instructions sur les enveloppes.
	Affectif :	Elle a paru peu motivée et elle ne s'est pas intéressée. Elle a eu besoin de stimulations extérieures.
	Moteur :	La tâche a été facilement réalisée sauf pour l'eau.
	Social :	Au départ, elle expliquait les consignes à Diane qui ne sait pas lire, mais a fini par l'oublier.
Diane :	Cognitif :	Manque de temps pour vérifier si Diane pouvait se rappeler une ou deux consignes antérieures.
	Affectif :	Elle semblait très motivée.
	Moteur :	La tâche lui a été un peu trop facile. Elle a trouvé une solution pour transporter de l'eau : la chaise.
	Social :	Elle a eu un bon contact avec Sophie.
Stéphane :	Cognitif :	Il a fait les étapes. Il a utilisé une chaise pour transporter de l'eau. Il n'a pas lu le mode d'emploi.
	Affectif :	Il a été distrait, s'est montré peu intéressé au contenu. Il a fait de nombreuses digressions : comportement désorganisé.
	Moteur :	Souvent debout même si on lui demandait de s'asseoir.
	Social :	Il a bousculé Nathalie R.

Nathalie R.: Cognitif : Elle a lu les étapes mais n'a pas compris ce qui était écrit dans le mode d'emploi. Elle a eu besoin d'aide.

Affectif : Elle paraissait intéressée.

Moteur : Elle a eu de la difficulté avec sa motricité fine, à ouvrir l'enveloppe et à retirer les graines.

Social : Elle résolu un conflit face à Stéphane. Elle s'est affirmée face à lui.

3.2. L'autonomie dans son ensemble

A l'aide du Tableau 1, Autonomie des enfants dans le projet 06, on peut avoir un autre indice du degré d'autonomie des enfants dans le projet. Ces données proviennt de l'observation de huit enfants par cinq intervenants.

Nathalie R. : Elle a effectué toute seule ou la plupart du temps seule, 12 étapes sur 16, soit un rendement de 75%.

Stéphane : Il en a accompli 13 seul sur 16, soit 81%.

Eugénie : Elle en a accompli seule 12 sur 15, soit 80%.

Sophie : Elle en a accompli seule 15 sur 15, soit 100%.

Diane : Elle en a effectué seule 15 sur 15, soit 100%.

Christine : Elle en a accompli seule 14 sur 17, soit 82%.

Jeannette : Elle en a accompli seule 10 sur 17, soit 59%.

Chantal : Elle en a accompli seule 12 sur 17, soit 71%.

Toutefois, malgré ce portrait qui tend à indiquer beaucoup d'autonomie chez les enfants dans ce projet, il faut noter qu'aucun des enfants n'est allé lui-même prendre soin des plantes ni "prendre des nouvelles". On peut alors s'interroger sur l'importance de la motivation dans l'autonomie.

Tableau 1

Autonomie des enfants dans le projet 06

Opérations		Noms							
		Nath.R.	Stéph.	Eug.	Soph.	Diane	Christ.	Jeann.	Chantale
Jiffies	1 /	2	2	*	2	2	*	2	2
	2 /	2	2	2	2	2	2	2	2
	3 /	2	2	*	2	2	-	2	2
	4 /	2	2	-	1	2	1	2	2
	5 /	2	2	2	2	2	2	2	2
	6 /	2	2	2	2	2	2	-	-
	7 /	-	-	-	-	-	-	-2	-2
	8 /	*	*	-1	-	1	-1	-	-
	9 /	*	*	2	1	2	2	-	-
Graines	1 /	-1	2	2	1	-	2	-2	-2
	2 /	-	2	-	2	2	1	2	2
	3 /	-	2	2	2	2	2	2	2
Semer	1 /	2	2	2	2	2	2	-1	2
	2 /	2	2	1	1	1	1	-1	2
	3 /	1	2	2	2	2	2	2	2
	4 /	2	2	-1	1	-	-1	0	0
Soleil	1 /	1	-2	1	-	2	1	-1	-1
	2 /	2	0	1	-	2	1	-2	1
	3 /	0	0	-	-	-	-	-	-
	4 /	0	-	-1	-	-	-1	-	-
	5 /	0	-	2	-	-	2	-	-
Soins	1 /	-	-	-	-	-	-	2	-1
	2 /	-	-	-	-	-	-	2	2
Rendement(1 2)/23	/	75%	81%	80%	100%	100%	82%	59%	71%

-2 : intervenant seul ; -1 : surtout l'intervenant ; 0 : ½ intervenant ½ enfant ;
1 : surtout l'enfant ; 2 : l'enfant seul ; - : pas fait ; * : pas besoin

3.3. Interdisciplinarité

3.3.1. La planification, le vécu et l'évaluation se sont déroulés de manière interdisciplinaire. Ce projet a été vraiment le projet du groupe interdisciplinaire.

3.3.2. On a pris plus de temps pour planifier ce projet. Cela a permis de mieux voir venir les événements.

3.3.3. Les intervenants ont appris des autres disciplines. Chacun, en quelque sorte, est devenu un peu ergothérapeute, enseignant-orthopédagogue, éducateur ou physiothérapeute.

3.3.4. Les rôles de chacun ont évolué. L'intervention ne peut plus être uni-disciplinaire.

3.3.5. On a tenu compte à la fois des besoins des enfants et des exigences interdisciplinaires.

3.3.6. C'est difficile de partager les activités de manière à ce que chaque intervenant puisse intervenir selon sa discipline propre, en raison des besoins identifiés chez les enfants.

3.3.7. Le groupe a fonctionné de manière maximale, mais le projet s'est avéré peu motivant.

3.4. Durée du projet

Préparation, réalisation et évaluation ont demandé 31:30 de travail.

4. Résumé

Il a valu la peine de bien planifier, mais le groupe n'a pas eu la chance de choisir un projet intéressant.

Le modèle d'intervention se dégage de plus en plus clairement. En voici les composantes :

4.1. Approche par projet motivant.
4.2. Analyse et description de tâche par algorithme.
4.3. Autonomie des enfants dans les activités.
4.4. Interdisciplinarité des intervenants dans la planification, le vécu et l'évaluation.
4.5. Non-directivité et temps.

Il est très important de respecter les échéances dans une équipe.
Tenir compte des besoins des enfants et de chacun des enfants, surtout pour les traitements particuliers ainsi que des besoins de l'équipe dans le choix du projet.
L'autonomie des enfants est grande quand on leur propose des projets intéressants et à leur niveau de compétence.

Projet 6 : Tâche à réaliser : Semer des graines dans des jiffies

1. Jiffys : 1. en prendre 5
2. les mettre dans un plateau
3. les arroser
4. attendre qu'ils soient bien gonflés
5. ajouter de l'eau au besoin

2. les graines : 1. lire le mode d'emploi
2. compter les graines

3. Semer : 1. faire un trou dans le Jiffy
2. mettre la graine dans le trou.
3. couvrir selon le mode d'emploi.

4. Exposition au soleil :

1. trouver les éléments nécessaires à la croissance des plantes.
2. trouver l'endroit adéquat.
3. le pourquoi du couvercle.
4. aller placer les plateaux au bon endroit.

5. Soins : 1. énumérer les soins nécessaires pour la germination des graines.
2. responsabilités de chacun.

Bon après-midi

Grille d'observation pour le projet 6

A) [illegible]

1) [illegible]
2) [illegible]
3) Placer dans une assiette [illegible]
4) Trouver un papier pour [illegible]
5) [illegible]
6) [illegible] gonflés
7) Calculer le temps
8) [illegible]
9) Arroser de nouveau [illegible]

B) Graines

1) Lire le mode d'emploi sur l'enveloppe
2) Ouvrir l'enveloppe
3) [illegible] les graines — 5 [illegible] / 10 [illegible]

C) Semis

1) Trouver le moyen pour faire un trou
2) Faire le trou

d) Exposition au soleil

1) Retrouver les 5 éléments nécessaires à la croissance.

2) Trouver l'endroit adéquat (classe de Ginette ou de Francine)

3) Serres chaudes / explications techniques

4) Trouver le comment et le pourquoi d'une serre chaude.

5) Placer les plateaux au bon endroit

e) Soins

1) En gros groupe, énumérer les soins nécessaires jusqu'à la semaine suivante.
- humidité
- lumière etc.

2) En groupe définir par un système de responsabilité pour l'entretien.
Ex. - 1 seul responsable
- 1 par plateau
- chacun son plateau

Matériel requis : papier, graines, 5 plateaux contenants pour verser l'eau, bâtons de pop-sicle, thermomètres, outils pour percer papier stencil, chamois ou rose

PROJET 07 DU 2 AU 6 AVRIL : CONSTRUCTION D'UN JARDIN, LES BULBES

1. Planification

(Jeudi 2 avril de 8:30 à 9:00)

- Projet choisi : jardinage, phase 3, construction du Jardin, les BULBES.
- Objectif général : construire 2 jardins, un que les enfants apportent chez eux et un autre pour donner ou pour vendre.
- Objectif spécifique du 3 avril : à partir d'un matériel fourni et de bulbes, suivre les étapes pour construire un jardin.

1.1. Analyse de la tâche

1.1.1. Tâche à réaliser

L'enfant reçoit une feuille d'instructions intitulée : "Planter des bulbes et des plantes aromatiques", sur laquelle il doit trouver tout seul les étapes à suivre.
De plus, chaque paquet de bulbes a son propre mode d'emploi.
(Voir Annexe A).
Tâche à réaliser : planter des bulbes et des plantes aromatiques.

1.1.2. Réalisation de la tâche

1.1.2.1. Préparer la terre

- Lire et comprendre le mode d'emploi.
- Trouver un moyen pour emplir les contenants de terre et ouvrir le sac de terre.
- Trouver le moyen d'arroser.
- Comprendre les consignes et les appliquer pour planter les bulbes.

1.1.2.2. Semer les plantes aromatiques

- Compter les berlingots et les répartir.
- Emplir les contenants de terre (Trouver un moyen).
- Arroser (Trouver un moyen).
- Recouvrir (Trouver un moyen).
- Placer les bâtonnets.

1.1.2.3. Exposer au soleil

- Revoir les premiers semis.
- Transporter les berlingots (Trouver un moyen).
- Se souvenir des semis à apporter.
- Placer le tout au soleil.

1.1.3. Produit attendu

Chaque enfant devrait avoir planté ses bulbes et semé ses plantes aromatiques.
Il devrait les avoir exposés au soleil.

1.2. Objectif pédagogique pour chaque enfant

Stéphane :
- Dissocier ses mains quand il travaille.
- S'asseoir correctement.
- Se concentrer sur sa tâche.
- Lire les consignes, les comprendre et les appliquer.

Nathalie R. :
- S'organiser matériellement avec les consignes et le matériel.
- Résoudre un problème : ouvrir le sac de sable.
- Se libérer de l'intervenant : avoir plus confiance en soi.
- Lire les consignes, les comprendre et les appliquer.

Nathalie A. :
- Travailler toute seule.
- Surveiller l'extension de ses doigts.

Christine :
- Etendre au moins une fois son bras droit.
- Travailler en équipe : collaborer et non compétionner.

Eugénie :
- Prendre plus de place.
- Augmenter la rapidité.
- Passer d'un fauteuil à l'autre toute seule.
- Lire toute seule.

Jeannette :
- Se souvenir de la consigne, à court terme et la comprendre.
- Eveiller son intérêt.

(Chantal, p. 42)

Sophie :
- Dissocier ses mouvements fins.
- Travailler toute seule.
- Aider Diane.

Diane :
- Etendre ses membres supérieurs, les stabiliser.
- Demander de l'aide pour changer de fauteuil.
- Suivre un ordre chronologique.

1.3. Modèle d'intervention

1.3.1. Trouver un projet intéressant pour les enfants, permettant à chacun d'apprendre quelque chose et aux intervenants de participer activement : approche par projet.

1.3.2. Décrire le projet selon la tâche à accomplir, selon les étapes de réalisation de la tâche et selon le produit attendu (algorithme)

1.3.3. La présentation écrite de cette tâche à l'enfant lui permet d'agir d'une manière plus autonome.

1.3.4. On propose à chaque enfant, individuellement, des objectifs cognitifs, affectifs, moteurs et sociaux. Ces objectifs doivent être recherchés par l'enfant avec le maximum d'autonomie.

1.3.5. La tâche et les objectifs doivent être décrits de manière à tenir compte des disciplines des intervenants (interdisciplinarité).

1.3.6. Chaque intervenant travaille avec un petit nombre d'enfants lors de l'accomplissement de la tâche. Cette intervention doit être non directive. Il doit laisser le temps de réaliser chaque étape.

1.3.7. On doit évaluer l'autonomie et l'interdisciplinarité en comparant la performance de chaque enfant avec le projet idéal proposé.

2. Production et vécu des enfants

(Vendredi 3 avril de 13:00 à 14:00)

2.1. Préparation de 12:30 à 13:00

Terre, pots, cuillères, pots d'eau, berlingots, bâtons, pop sicles, passoire.

2.2. Déroulement

2.2.1. Les enfants effectuent la tâche.
2.2.2. Ils plantent leurs bulbes.
2.2.3. Ils sèment leurs plantes aromatiques.
2.2.4. Ils exposent leur petit jardin au soleil.
2.2.5. Les intervenants observent leur autonomie.

2.3. Produit fini

Les bulbes ont été plantés.
Les plantes aromatiques ont été semées.
Les contenants ont été placés dans les jardins, exposés au soleil.

---

ntal (p. 41) Se souvenir de 5 consignes.
Compter les graines.
S'intéresser à ce qu'elle fait.
S'asseoir correctement

3. Evaluation

(Lundi 6 avril de 14:30 à 15:30)

3.1. Autonomie des enfants

Christine :	Cognitif :	Elle a lu mais n'a pas compris.
	Affectif :	Elle est motivée mais ne s'intéresse pas au soin des plantes.
	Moteur :	Extension du bras droit reste difficile.
	Social :	Elle a travaillé seule.
Sophie :	Cognitif :	Elle a eu de la difficulté à comprendre le mode d'emploi.
	Affectif :	Est motivée mais distraite.
	Moteur :	Elle a encore des mouvements globaux des membres supérieurs : peu d'acquisitions. Elle a été fonctionnelle.
	Social :	Elle s'est améliorée. Elle est plus spontanée.
Diane :	Cognitif :	Elle était distraite. Le mode d'emploi sur l'enveloppe était trop complexe. Elle a travaillé avec succès les solutions.
	Affectif :	Elle était très intéressée.
	Moteur :	Elle a amélioré certains mouvements globaux des membres supérieurs. Il a fallu quand même lui rappeler de les utiliser. Peu d'amélioration au plan moteur fin. Il a aussi fallu lui rappeler de mieux se tenir dans sa posture.
	Social :	Elle a fait des demandes directes à Sophie sur la tâche à réaliser.
Stéphane :	Cognitif :	Bonne performance. Il lit bien les instructions. Il prend de bonnes décisions mais il est négligent, surtout vers la fin.
	Affectif :	Il est peu motivé. Il tend à bâcler son travail. Est un peu plus appliqué que la semaine dernière.
	Moteur :	Il est resté debout. Il s'est servi un peu de sa main pour fixer les berlingots. Il a eu une bonne utilisation de la cuillère. Il coordonne ses deux mains.
	Social :	Il ne respecte pas sa compagne. Il l'a, cependant, aidée un peu.

Nathalie R.:	Cognitif :	Elle est aussi très lente quand elle lit et s'organise difficilement.
	Affectif :	Elle cherche constamment l'aide de l'intervenant. Elle est toutefois intéressée.
	Moteur :	Elle a des mouvements lents et imprécis.
	Social :	Elle est sociable.
Chantal :	Cognitif :	Elle a pu lire 4 ou cinq consignes.
	Affectif :	Elle est motivée et intéressée.
	Moteur:	Elle s'est bien débrouillée.
	Social :	Elle est sociable.
Jeannette :	Cognitif :	Elle répète les consignes pour ne pas les oublier.
	Affectif :	Elle semble motivée.
	Moteur :	Elle oublie encore ses bras.
	Social :	Elle répète les consignes que lui donne l'intervenant et les transforme en ordre pour sa compagne.

Nathalie A. et Eugénie absentes.

3.2. L'autonomie dans son ensemble

A l'aide du Tableau 1, on peut avoir un autre indice du degré d'autonomie des enfants dans le projet. Ces données proviennent de l'observation de 5 enfants par quatre intervenants.

Christine :	A accompli toute seule ou presque seule, 3 opérations sur 4 effectuées, soit	75%
Sophie :	A accompli seule 10 opérations sur 12, soit	83%
Diane :	A effectué seule 11 sur 12 opérations, soit	92%
Jeannette :	A effectué seule 5 sur 7 opérations, soit	71%
Chantal:	A effectué seule 5 sur 7 opérations, soit	71%.

On peut penser que les enfants démontrent une assez grande autonomie dans ce projet. Les enfants ne sont toutefois pas encore allés prendre soin de leur jardin qui dépérit.

On note aussi plusieurs absences dans ce projet.

Tableau 1

Evaluation de l'autonomie

Enfants		Christine	Sophie	Diane	Jeannette	Chantale
Critères						
Bulbes	1.1. /	-1	-1	-1	2	2
	1.2. /	2	2	2	-2	-2
	1.3. /	1	2	2	-2	-2
	1.4. /	2	0	2	1	1
Plantes aromatiques	2.1. /	-	2	2	-	-
	2.2. /	-	2	2	2	2
	2.3. /	-	2	2	2	2
	2.4. /	-	2	2	1	1
	2.5. /	-	2	1	-	-
	2.6. /	-	2	2	-	-
Exposition au soleil	3.1. /	-	-	-	-	-
	3.2. /	-	2	2	-	-
	3.3. /	-	1	1	-	-
Rendement		75%	83%	92%	71%	71%

* 5 enfants ont pu être observés.

3.3. Interdisciplinarité

3.2.1. Ce projet a bien intégré les énergies de tous les participants.
(Suzanne, l'ergothérapeute s'est blessée et est absente)

3.2.2. On commence à avoir le dessus des événements.

3.2.3. On a encore manqué de temps pour le déroulement du projet.

3.2.4. Il y a de plus en plus d'implication de chacun des intervenants.

3.2.5. Il y a beaucoup plus d'échanges interdisciplinaires.

3.2.6. Les participants sont de plus en plus motivés, c'est-à-dire valorisant le mode de pédagogie par projet.

3.2.7. On arrive à avoir une meilleure connaissance des enfants.

3.2.8. On intègre dans l'approche par projet les besoins des enfants, les compétences des intervenants et le programme d'études.

3.4. Durée du projet

Préparation, réalisation et évaluation, environ 17:30.

3.5. Résumé

3.5.1. Il ne suffit pas de bien planifier un projet, encore faut-il avoir le temps nécessaire pour que les enfants le réalise.

3.5.2. Ce projet a été peu intéressant. Il a engendré beaucoup d'absences et de négligence dans la performance.

3.5.3. On note que les intervenants ont pris conscience de l'évolution de leurs attitudes face aux enfants : directifs, au début, ils sont devenus peu à peu non directifs.

Projet 7 : Tâche à réaliser : ~~Planter~~ Planter des bulbes & des plantes aromatiques

~~[illegible]~~

1- Bulbes

1- Lire et comprendre le mode d'emploi

2- Trouver un moyen pour emplir les contenants de terre. et ouvrir le sac

3- Trouver le moyen d'arroser.

4- Comprendre les consignes et les réaliser afin de placer un bulbe

2- Plantes aromatiques

1- Comprendre les consignes et les réaliser.

2- Emplir les contenants. (trouver moyen)

3- Arroser. (trouver moyen)

4- Ouvrir enveloppes, manipuler les graines et les déposer

5- Recouvrir (trouver moyen)

6- Bâtonnets.

3- Exposition au soleil

- Mettre sur rebord [illegible]
- Trouver moyen pour transporter [illegible]
- [illegible]

Grille d'observation pour le projet 7

Bulbes et plantes aromatiques

1- Bulbes

1- Lire le mode d'emploi
2- emplir de terre au 3/4
3- arroser
4- placer le bulbe selon indication

2- Plantes aromatiques

1- 4 berlingots chacun
2- emplir de terre au ras.
3- arroser
4- placer une petite pincée de graines dispersées ici et là.
5- recouvrir légèrement de terre
6- placer bâtonnets identificateurs.

3- Expérience au soleil

1- Parler des soins qu'on a apportés à nos premiers semis.
2- Aller placer nos nouveaux semis
3- énumérer les soins à faire et les faire.

PROJET 08, DU 9 AU 13 AVRIL : DECORATION DES OEUFS DE PAQUES

1. Planification

(Jeudi le 9 avril de 8:30 à 9:00)

- Projet choisi : la décoration des oeufs de Pâques.
- Objectif général : décorer à la gouache deux ou trois oeufs de Pâques.
- Objectif spécifique du 10 avril : à partir du matériel fourni, suivre les étapes proposées pour décorer deux ou trois oeufs de Pâques.

1.1. Analyse de la tâche

1.1.1. Tâche à réaliser

L'enfant reçoit une feuille d'instructions et une liste du matériel. On lui demande de décorer les oeufs qu'on a mis sur la table. On lui demande ensuite de lire un texte portant sur l'origine des oeufs de Pâques. (Voir Annexe A et Annexe B).

1.1.2. Réalisation de la tâche

1.1.2.1. Décorer deux ou trois oeufs

- prendre un oeuf,
- prendre le matériel requis,
- prendre de la peinture : du bleu, du jaune, du rouge, du blanc et du noir,
- installer l'oeuf dans le stabilisateur, si nécessaire,
- choisir un dessin, consulter l'intervenant s'il y a lieu,
- choisir des couleurs,
- mélanger les couleurs pour obtenir celles désirées : bleu et jaune : vert ; jaune et rouge : orange ; bleu et rouge : viloet,
- appliquer la peinture,
- laver les pinceaux quand on change de couleur.

1.1.2.2. Produit attendu

- lire le texte intitulé "origine des oeufs de Pâques",
- expliquer à l'intervenant d'où vient cette tradition

1.2. Objectifs pédagogiques pour chaque enfant

On poursuit les mêmes objectifs que ceux qui prévalaient aux projets précédents.
Ceux qui ne savent pas lire se font lire le texte par une compagne.
(On n'a pas le temps de préciser).

1.3. Modèle d'intervention

On intervient dans le même esprit que pour les projets précédents.

2. Production et vécu des enfants

(Vendredi le 10 avril de 13:00 à 14:00)

2.1. Chaque intervenant apporte quatre ou cinq oeufs qu'il a préalablement vidés de leur contenu.

2.2. Déroulement

2.2.1. Les enfants effectuent leur tâche comme elle a été planifiée.
2.2.2. L'atmosphère est très détendue.
2.2.3. Tous les enfants travaillent avec application.
2.2.4. La lecture du texte n'a pas été abordée par tous les enfants par manque de temps.

2.3. Produit attendu

Chaque enfant a décoré au moins deux oeufs.

3. Evaluation

(Lundi le 10 avril de 14:30 à 15:30)

3.1. Autonomie des enfants

3.1.1. Aspect cognitif

- Les enfants ont appris quelles sont les couleurs primaires : le jaune, le bleu et le rouge.
- Que le blanc servait à pâlir, que le noir servait à foncer.
- Plusieurs ont appris à faire du brun.
- Deux enfants ont lu le texte et l'ont compris : Nathalie A et Sophie.

3.1.2. Aspect affectif

Les enfants ont apprécié ce projet, sauf Stéphane.

3.1.3. Moteur

Les enfants ont pu améliorer leur motricité fine.

3.1.4. Social

La bonne humeur a régné au cours de ce projet.

Les enfants cnt travaillé tout seuls, dans l'ensemble. Les intervenants ont décoré, eux-mêmes, leurs propres oeufs, ne prodiguant de conseils qu'à l'occasion.

3.2. Interdisciplinarité

Dans ce projet les intervenants ont peu parlé ou écrit, mais la planification a surtout porté sur le vécu.
On a choisi cette activité de décoration des oeufs pour sa valeur motivationnelle.

3.3. Durée du projet

Préparation, réalisation et évaluation, environ 21:00.

Annexe A

Nom de l'enfant:

Projet 8

Peinturer un oeuf de Pâques

Matériel nécessaire:
- 1 oeuf
- pots de peinture (couleurs de choix)
- 1 pinceau
- pot contenant de l'eau(pour rincer le pinceau)
- 1 stabilisateur d'oeuf
- 1 crayon à mine

Etapes à suivre:
- Prendre le matériel nécessaire
- Installer votre oeuf dans le stabilisateur (si nécessaire)
- Pensez à votre dessin et à votre choix de couleurs.
- Mais avant de peinturer, demandez à..... de vous dire quels genres de traits il vous serait préférable de faire.

AMUSEZ-VOUS BIEN!!!

- Surtout essaye de ne pas briser la coquille de l'oeuf!
- As-tu oublié de nettoyer ton pinceau et de serrer ton matériel?

Annexe B

Projet 8

- Origine des oeufs de Pâques.

Cette coutume existe depuis 400 a.s. Jadis pendant 40 jours les catholiques ne devaient manger ni viandeni poisson. Le pain et les légumes secs étaient seuls permis. Même les oeufs étaient interdits. Aussi, le samedi saint, lorsque les cloches chantaient leur bel Alleluia, chacun se faisait une joie de savourer une omelette ou des oeufs à la coque.

Mais, à cette époque de l'année les poules pondaient peu. Les oeufs étaient très rares, on s'en procurait avec mille difficultés. Seuls les riches pouvaient s'offrir un pareil luxe sur leur table. Ils en envoyaient à leurs amis pour leur permettre, au premier repas pascal de goûter ce mets succulent.

La mode de donner des oeufs de Pâques devint peu à peu générale. Le roi de France lui-même offrait aux gens de son palais des oeufs entourés de papier doré, avec ses souhaits d'heureuses Pâques.

Plus tard, les simples coquilles d'oeufs furent remplacées par des fantaisies variées. Un pâtissier habile imagina un jour d'en confectionner en sucre, en caramel, en nougat, en chocolat...

Désormais, la mode des oeufs de Pâques était née... Chacun se plut à la conserver... Aujourd'hui, aucun de nous ne saurait s'en passer.

PROJET 09, DU 23 AU 27 AVRIL : PROJET LIBRE

1. Planification

(Jeudi le 23 avril de 8:30 à 9:00)

- Projet choisi : choix d'un projet libre.
- Objectif général : les enfants devront choisir une activité.
- Objectifs spécifiques :
  décider de ce qu'ils veulent faire,
  penser aux moyens de réaliser cette activité.

1.1. Analyse de la tâche

1.1.1. Tâche à réaliser

Le groupe, laissé seul, doit décider de la prochaine activité.

1.1.2. Réalisation de la tâche

- Organiser l'assemblée.
- Choisir un animateur.
- Décider des règles de fonctionnement.
- Décider de l'activité.
- Proposer des activités.
- En choisir une selon son réalisme.
- La choisir dans l'intérêt général.

1.1.3. Produit attendu

Une activité réaliste et intéressante choisie.

1.2. Objectifs pédagogiques pour chaque enfant

On a décidé d'utiliser ce projet pour observer les enfants et choisir ensuite les objectifs des étapes suivantes.

1.3. Modèle d'intervention

1.3.1. Axé sur la résolution d'un problème.
1.3.2. Le problème comporte la résolution dont les étapes sont elles-mêmes à découvrir.
1.3.3. Le groupe est laissé à lui-même.
1.3.4. Les intervenants n'agissent qu'en nécessité absolue. Ils doivent se placer à l'écart du groupe.

2. Production et vécu des enfants

(Le 24 avril de 13:00 à 14:00)

2.1. Préparation

Une table et des chaises.

2.2. Déroulement

2.2.1. On présente oralement la tâche à exécuter.

2.2.2. Les enfants s'organisent :

L'intervenant suggère de se choisir un animateur.
Le groupe élit Stéphane.
On fait un tour de table :
- Chantal : jello (2 enfants)
- Nathalie A : une fête pour la classe (2 enfants)
- Christine : un repas, un pique-nique (7 enfants)
- Diane : une visite chez un adulte (1 enfant)
  une visite à l'Ecole JF. Charbonneau (1 enfant)
- Chantal : un déjeuner (2 enfants)
- Eugénie : fabriquer des décorations pour les classes (2 enfants)
- Stéphane : sortie extérieure.
- Jeannette : gouache.
- Nathalie R.: jeu de ballon.

On choisit de faire un pique-nique à l'extérieur avec des hamburgers et du jello. On ira chez Ginette.

3. Evaluation du 27 avril de 14:30 à 15:30

3.1. Autonomie des enfants

Ce projet a permis de prendre conscience que les enfants pouvaient se débrouiller seuls. On ne sait pas exactement comment, mais le résultat a été bon. Les idées viennent des enfants. Ils sont voté démocratiquement après discussion. La réunion a été animée et conduite par les enfants. (autonomie)

3.2. Interdisciplinarité

La planification et l'évaluation se sont déroulées de façon interdisciplinaires. Les intervenants n'ont pas assisté à la réunion des enfants.

3.3. Durée du projet

Préparation, réalisation et évaluation, environ 15 heures.

PROJET 10, DU 30 AVRIL AU 21 MAI : PREPARATION D'UN PIQUE-NIQUE

1. Planification

(Jeudi 30 avril de 8:30 à 9:00)
(Lundi 4 mai de 14:30 à 15:30)
(Jeudi 7 mai de 8:30 à 9:00)
(Jeudi 14 mai de 8:30 à 9:00)

- Projet choisi : la préparation d'un pique-nique.
- Objectif général : préparer et participer à un pique-nique.
- Objectif spécifique du 15 mai :
  planifier une journée de pique-nique,
  les emplettes, les repas, le menu, le transport, l'horaire,
  les activités et les jeux.

1.1. Analyse de la tâche

1.1.1. Tâche à réaliser

Les enfants ont pour consigne de préparer un pique-nique.

1.1.2. Réalisation de la tâche (Annexe A)

- Animer.
- Identifier les étapes.
- Décrire les étapes.
- Ordonner les événements dans chacune des tâches.
- Répartir les tâches.
- Identifier le matériel.
- Dresser la liste des emplettes : quantité et coûts.
- Désigner les enfants pour faire les achats.
- Préparer l'horaire.
- Planifier le transport.
- Planifier les activités de la journée.

1.1.3. Produit attendu

Une journée de pique-nique préparée.
Le groupe a décidé du moment et de l'endroit du pique-nique, du menu, des étapes à suivre, de la répartition des tâches, des horaires et des jeux.

1.2. Objectifs pédagogiques pour chaque enfant

Stéphane : S'affirmer face aux autres enfants, surtout les leaders. Eclaircir une relation bizarre avec Serge.

Nathalie R. : S'affirmer en groupe. Réduire les influences. Arriver à ne pas être dépassée par la situation.

Chantal : Verbaliser en groupe. Suivre et comprendre la situation. Accepter le choix de la majorité.

Christine : Accepter les compromis et arriver à un consensus. Participer durant toute la période sans se retirer.

Nathalie A. : Affirmer ses capacités de leader. Augmenter sa confiance en elle.

Sophie : Verbaliser ses idées en groupe. Reters attentive à une activité moins concrète.

Jeannette : Etre attentive à la situation.

Engénie : Diversifier ses intérêts.

Diane : Comprendre.

1.3. Modèle d'intervention

Les intervenants présentent la tâche au groupe d'enfants. Ils vont tenter de laisser les enfants agir seuls.

2. Vécu des enfants

(Vendredi 15 mai de 13:00 à 14:00)
(Mardi 19 mai de 10:30 à 11:30)

2.1. Préparation

Une table et des chaises.
Grille d'observation (Voir Annexe A)

2.2. Déroulement

2.2.1. Présentation de la tâche par les intervenants. Animation commune des intervenants. Aucun rôle pré-établi.

2.2.2. Temps mort. Les enfants semblent mal à l'aise. Un intervenant suggère de se trouver un animateur afin de stimuler le groupe. Stéphane s'offre spontanément.

Nathalie s'offre aussi après certains regards incitateurs. Stéphane est choisi.

2.2.3. Les enfants sont peu ravisés et peu productifs. Ils se fient à l'intervenant. Plusieurs intervenants cherchent à inciter et orienter la discussion. On fait un tour de table où chacun émet son idée. On énumère les tâches à faire.

2.2.4. Les intervenants décident de sortir de la salle afin de laisser aux enfants la possibilité de s'organiser et d'arrêter de se fier aux intervenants (15 à 20 minutes)

2.2.5. Après 5 minutes, Christine sort pour demander "Mais qu'est-ce qu'on fait ?" Les intervenants demandent quelques brèves explications de la tâche à réaliser. Elle retrouve le groupe.

2.2.6. Retour des intervenants avec les enfants. Nathalie A. semble avoir pris la classe en main. Elle a noté quelques items à acheter. Les enfants ont décidé des tâches à réaliser : faire des hamberger (boulettes à faire), jello, etc...

2.2.7. Plus de temps. On se donne rendez-vous pour le mardi suivant à 10:30 afin de compléter.

2.2.8. Mardi matin on complète la tâche. Nathalie A. semble encore avoir pris le groupe en charge. Les intervenants sont présents mais n'interviennent pas.

2.3. Produit fini

2.3.1. La journée choisie : le 22 mai de 9:00 à 13:00.
2.3.2. Le lieu : chez Ginette.
2.3.3. Le menu : des hamburgers, du jello, etc...

3. Evaluation

(Jeudi 21 mai de 8:30 à 9:00)

3.1. Autonomie des enfants

Stéphane : Il s'est offert spontanément en tant qu'animateur.
Il questionne directement et aisément les autres enfants.
Il a quelques idées personnelles qu'il ne défend pas quand elles sont mises de côté. Serge est absent.

Etapes franchies (Annexe A)

1. Animer
   Part le débat et participe spontanément.
6. Identifier le matériel
   Propose quelques items.
7. Dresser la liste des emplettes : très habile et rapide à établir les prix ; effectue des multiplications.
8. Désigner les enfants pour faire les achats : accepte spontanément la suggestion de Josée d'y aller.
9. Préparer l'horaire : il fait des suggestions, va chercher des enfants. Propose d'écrire ce que chacun va faire.
10. Planifie avec les autres, sans intervenant.

Il est apparu plutôt autonome à tous les intervenants. Sur l'échelle il a obtenu +1.

ECHELLE				
-2	-1	0	+1	2
pas du tout autonome	peu autonome	plus/moins autonome	plutôt autonome	tout à fait autonome

Nathalie R. : Elle avait préparé une petite liste, à l'avance, d'aliments et d'activités.
Elle ne l'a pas présentée.
Ne parle qu'une ou deux fois seulement quand on la questionne directement.
Elle est très timide. Elle prend part au vote.

Etapes franchies (Annexe A)

1. Animer : parle à son tour mais timidement.
6. Identifie le matériel : quelques items.
7. Dresse la liste des emplettes: avait préparé une liste.
9. Prépare l'horaire : se propose pour la salade.
10. Planifie le transport : cela s'est fait en groupe sans le secours d'un intervenant.
11. Planifie les activités de de la journée : elle a fait une liste de jeux avant la réunion.

Elle est apparue peu autonome aux intervenants.
Sur l'échelle a obtenu -1.

Chantal : Emet une ou deux idées qu'elle défend.
Elle refuse de faire consensus et de se rallier.
On doit lui offrir un compromis pour qu'elle accepte.

Etapes franchies (Annexe A)

7. Dresse la liste des emplettes : elle insiste pour qu'on achète du jello.

11. Planifie les activités de la journée : elle veut absolument faire son jello.

Elle est apparue plutôt autonome aux intervenants : sur l'échelle elle a obtenu : +1

Christine : Elle s'est montrée très très intéressée.
Elle ne se retire pas.
Elle a fait quelques interventions humoristiques.
Elle est à l'origine de l'idée des "hambergers".

Etapes franchies (Annexe A)

7. Dresse la liste des emplettes : elle nomme plusieurs items,
8. Désigne les enfants pour faire des achats : Josée lui a parlé et Christine s'offre spontanément.

Elle est apparue plutôt automome aux intervenants : sur l'échelle elle a obtenu : +1

Nathalie A.: Au début, ne s'affirme pas énergiquement.
Elle a besoin de l'intervenant pour s'offrir comme animatrice. Elle a plusieurs idées.
Elle prend le groupe en charge, surtout quand les intervenants se retirent.
Elle prend des notes. Elle finit par bien s'affirmer.

Etapes franchies (Annexe A)

1. Animer : elle a pris ses responsabilités.
2. Identifie les étapes : elle a soumis plusieurs idées.
3. Décrit les étapes : elle a pris des notes.
4. Ordonne les événements : elle a mis des numéros aux notes qu'elle a prises.
5. Répartit les tâches : elle a suggéré des noms.
6. Ideitnfie le matériel : elle a eu des idées.
7. Dresse la liste des emplettes : elle a suggéré des aliments à acheter : salade, fruits.
9. Prépare l'horaire : elle a réparti les événements dans le temps, ce qui a permis d'en éliminer et de garder les plus réalistes.
10. Planifie le transport : elle a suggéré des moyens.

11. Planifie les activités de la journée : elle a proposé un scénario réaliste de la journée projetée.

Elle est apparue tout à fait autonome. Sur l'échelle elle a obtenu : +2.

Sophie : Elle est attentive, au début. Elle est passive.
Elle ne dit pas un seul mot, même quand on la questionne directement.
Elle suit tout de même la situation.
Elle prent part au vote.

Etapes franchies (Annexe A)

1. Animer : elle répète ce qui est dit.
elle rit et blague.
7. Dresse la liste des emplettes : elle compte pour elle-même.

Elle est apparue peu autonome par les intervenants.
Elle a obtenu -1 sur l'échelle.

Jeannette : Elle est attentive et intéressée.
Elle fait une suggestion.
Elle parle à son tour.
Elle répond de façon brève et timide.
Elle semble suivre assez bien la situation et semble la comprendre.
Elle ne semble pas comprendre le principe du vote car elle vote pour plusieurs choses.

Etapes franchies (Annexe A)

1. Animer : répète ce que les autres disent.

Elle est apparue plus ou moins autonome aux intervenants.
Sur l'échelle elle a obtenu 0.

Eugénie : Elle est très très intéressée.
Elle avait préparé une liste avec Nathalie R.
Elle n'ose pas présenter sa liste.
Elle parle quelquefois.

Etapes franchies (Annexe A)

7. Dresse la liste des emplettes : elle apréparé une liste avec Nathalie R., mais n'en a pas parlé.

9. Prépare l'horaire : elle a pensé à des jeux après le dîner.

11. Planifie les activités de la journée : elle accepte de faire la salade avec Nathalie R.

Elle est apparue plutôt autonome aux intervenants.
Sur l'échelle elle a obtenu +1

Diane : elle semble intéressée.
Elle paraît bien suivre le débat.
Elle parle à son tour.
Elle vote cependant pour plusieurs choses.

Etapes franchies (Annexe A)

1. Animer : elle participe au débat.
Elle a une présence attentive.

6 . Identifie le matériel : 1 fois.

Elle est apparue plutôt autonome aux intervenants.
Sur l'échelle, elle a obtenu +1

Ensemble

Sur l'échelle d'autonomie, les enfants ont donc été évalués de la façon suivante :

1 enfant a été considéré comme tout à fait autonome.

5 enfants ont été considérés comme plutôt autonomes.

1 enfant a été considéré comme plus ou moins autonome.

2 enfants ont été considérés comme peu autonomes.

On peut penser que la majorité des enfants apparaissent comme plutôt autonomes. Il s'agissait d'une activité somme toute abstraite, celle de planifier une journée de pique-nique. Cette activité a une capacité de transfert très élevée. Elle risque fort d'apparaître dans plusieurs activités de la vie courante. Cette perspective nous apparaît donc comme intéressante.
Ce projet a semblé plaire à la plupart des enfants.

3.2. Interdisciplinarité

3.2.1. Les intervenants ont participé à ce projet.
3.2.2. Les disciplines ont vraiment été subordonnées à la tâche.
3.2.3. Les intervenants ont été très heureux d'avoir laissé les enfants se débrouiller tout seuls.

3.3. Durée du projet

Préparation, réalisation et évaluation, environ 30 heures.

Résumé

Il est possible de bien décrire une tâche pour savoir ce que vont faire les enfants, mais il ne faut pas leur transmettre les étapes à franchir.
Il suffit de leur présenter la tâche à réaliser, seulement.
Cela permet d'observer ce que font les enfants en comparant ce qu'ils font avec ce qui a été prévu.

Les intervenants ont pu alors se retirer du groupe et laisser les enfants seuls, sachant à quelle tâche ils étaient confrontés.

On se propose d'aller plus loin.

PRÉPARATION DU PIQUE-NIQUE

TÂCHES	NOMS								
	Nath.R.	Stéph.	Eugén.	Soph.	Diane	Christ.	Jeann.	Chant.	Nath.A.
1. Animer	*	*		*	*		*		*
2. Identifier les étapes									*
3. Décrire les étapes									*
4. Ordonner les événements									*
5. Répartir les tâches									*
6. Identifier le matériel	*	*			*				*
7. Dresser liste quant./prix	*	*	*	*		*		*	*
8. Désigner les enfants		*				*			
9. Préparer l'horaire	*	*	*						*
10. Planifier le transport	*	*							*
11. Planifier les activités	*		*					*	*
	-1	+1	+1	-1	+1	+1	0	+1	+2

AUTONOME

Pas du tout	Peu	Plus ou moins	Plutôt	Tout à fait
-2	-1	0	+1	+2

PROJET 11, DU 20 AU 21 MAI : LES EMPLETTES

1. Planification

(A partir du 4 mai : 2 heures)

- Projet choisi : les emplettes pour le pique-nique.
- Objectif général : quatre enfants capables de se déplacer iront à l'épicerie acheter ce qu'il faut pour le pique-nique.
- Objectif spécifique du 20 mai : préparer une liste des aliments à acheter, déterminer les quantités et les prix.
  Acheter les aliments, les payer et les apporter.

1.1. Analyse de la tâche

1.1.1. Tâche à réaliser

On demande à quatre enfants d'aller faire les emplettes à l'épicerie du coin après avoir préparé la liste des aliments à acheter.

1.1.2. Réalisation de la tâche

- Dresser la liste des aliments à acheter : viande hachée, pain à hamburger, saucisses, pain à hot dogs, relish, moutarde, oignons, fromage, crudités, liqueurs, jus,... jello, ketchup, carottes, céleri, chips, salade.
- Déterminer la quantité à acheter les prix.
- Décider de l'argent à apporter selon la liste.
- Trouver les aliments dans l'épicerie. En prendre selon la quantité prévue.
- Vérifier avec la liste s'il ne manque rien.
- Aller à la caisse : vider le panier, payer, vérifier la monnaie remise.

1.1.3. Produit attendu

Avec un intervenant, les enfants ont dressé la liste des aliments nécessaires pour le pique-nique.
Ils sont allés chercher les aliments à l'épicerie du coin.

1.2. Objectifs pédagogiques pour chaque enfant

Nathalie A.: :
- Dresser la liste des aliments.
- Manipuler l'argent.
- Se déplacer seule : aller au magasin (Steinberg) en chaise roulante.
- Demander qu'on lui ouvre la porte.
- Trouver ou demander les articles désirés.
- Prendre les articles et les transporter à la caisse.
- Payer, vérifier la monnaie.
- Revenir seule avec les achats.

Stéphane : :
- Dresser la liste des aliments.
- Manipuler l'argent.
- Aller au magasin avec ses cannes.
- Se débrouiller seul avec ses cannes et le panier.
- Se tenir seul et prendre les articles.
- Payer, vérifier la monnaie.
- Revenir en auto.

Nathalie R. :
- Se rendre au magasin avec ses quadripodes.
- Se débrouiller avec les quadripodes et le panier.
- Se tenir et prendre les objets.
- Revenir en auto.

Christine :
- Dresser la liste des achats.
- Manipuler l'argent
- Aller au magasin en chaise roulante électrique.
- Demander qu'on lui ouvre la porte.
- Prendre les articles à la portée de la main et demander les autres.
- Payer et vérifier la monnaie.
- Revenir seule.

1.3. Modèle d'intervention

On laisse les enfants effectuer chacune des tâches : dresser la liste, se rendre au magasin et faire les emplettes.
On ne les aide qu'en cas de stricte nécessité.
Comme c'est la première fois que ces enfants sortent tout seuls, on l'approbation des parents et on surveille de loin, sans être vu.

2. Production et vécu des enfants

(Mercredi 21 mai de 12:00 à 13:00)

2.1. Préparation (Suzanne et Josée)

- Les enfants dressent la liste des aliments à acheter.
- On compte les personnes qui seront présentes au pique-nique.
- On calcule la portion moyenne.
- On compte les quantités de boulettes de steak haché et de hot dogs : 8 hamburgers et 10 hot dogs
- On décide d'acheter 12 pains à hamburger, 12 pains à hot dogs, 12 saucisses, 3 lbs de steak haché, 4 tomates, de la moutarde, de la relish, du ketchup, un paquet de fromage en tranches, 1 lb de carottes, 1 pied de céleri, un gros sac de chips, 2 salades, jello aux fraises et aux cerises.
- On calcule le prix approximatif de chaque élément puis on fait la somme. Ce qui fait 50$ environ.
- On donne un budget de 12$ à chacun et on répartit les emplettes sur 4 listes différentes.

2.2. Déroulement

- Stéphane se rend au magasin avec ses cannes.
  Il entre dans le magasin, cherche et trouve les aliments à acheter.

- Nathalie R. se rend au magasin avec ses quadripodes.
  Elle entre par la "sortie" du magasin.
  On doit l'aider.
  Dans le magasin, elle s'organise peu.
  Elle a laissé sa liste et son argent à Stéphane.
  Elle le suit et transporte ses cannes et ses quadripodes.
  On intervnent. EDle lit sa liste d'emplettes et cherche.
  Elle doit être aidée.

- Nathalie A. se rend au magasin seule en chaise roulante.
  Elle trouve, sans aide, les articles.
  Elle a demandé des informations à un employé.
  Elle prend les articles et les transporte à la caisse.
  Elle paie sans problème.
  Elle transporte ses achats jusqu'à l'école.

- Christine se rend seule au magasin en chaise roulante électrique.
  Elle trouve les articles. Elle ne peut pas prendre certains articles sur les tablettes mais demande de l'aide.
  Elle paie à une caisse spéciale et s'y débrouille toute seule. Elle revient à l'école sans problème.

2.3. Produit fini

Les emplettes du pique-nique sont effectuées.

3. Evaluation

(Jeudi 28 mai de 8:30 à 9:00)

3.1. Autonomie

Stéphane :

- Il a écrit la liste, évalué les quantités et le prix et a planifié les achats.
- Il a parcouru la distance convenue avec la physiothérapeute.
- Il n'accepte pas d'être dépassé par Nathalie qui est cependant beaucoup plus rapide que lui.
- Il monte très difficilement la chaîne du trottoir et réussit sans ses cannes en s'appuyant sur un poteau. Il ne peut choisir un endroit plus facile.
- Il trouve difficilement comment entrer dans le magasin.
- Il peut trouver les articles.
- Il paie et vérifie la monnaie.

Nathalie R. :

- Elle a fait sa liste, a évalué les quantités et les prix et a planifié les achats.
- Elle parcourt la distance convenue avec la physiothérapeute, sans problème avec ses quadripodes.
- Elle entre par la mauvaise entrée. On doit l'aider.
- Dans le magasin, elle trouve difficilement à s'organiser : à prendre le panier, à trouver une porte sans passer par le tourniquet et à placer ses quadripodes dans le panier.
- Elle avait laissé sa liste et son argent à Stéphane et ne faisait que le suivre et transporter les cannes de Stéphane et les siennes.
- On intervient, elle prend sa liste, la lit et cherche.
- Elle n'a aucune organisation dans sa recherche (Exemple : par catégorie d'aliments)
- Elle doit être un peu aidée et continuellement guidée.
- Elle est dépendante de Stéphane et veut que celui-ci vérifie si sa tâche est bien remplie.
- Elle paie.

Nathalie A. :

- Elle s'est rendue au magasin toute seule.
- Elle a trouvé les articles sans aide.
- Elle a demandé des informations à un employé.
- Elle a pris les articles sur les tablettes et les a transportés à la caisse.
- Elle a payé sans problème.
- Elle a transporté ses achats jusqu'a l'école.

Christine :

- Elle se rend toute seule au magasin.
- Elle trouve les articles.
- Elle ne peut pas prendre certains articles sur les tablettes mais elle demande l'aide.
- Elle paie sans problème.
- Elle revient sans problème.

3.2. Interdisciplinarité

3.2.1. On se rend compte que le leadership est passé de Suzanne (ergothérapeute) à Michel (éducateur) à Ginette et à Francine (enseignantes-orthopédagogues) et à Josée (physiothérapeute) pour cette activité.

3.2.2. La concertation a été maximale. Même les parents ont été mis dans le coup.

3.2.3. Les enfants ont été les principaux acteurs de ce projet. On peut donc imaginer des tâches de plus en plus complexes impliquant de plus en plus de connaissances et d'habiletés.

3.3. Durée du projet

Préparation, réalisation et évaluation, environ 17:30.

4. Résumé

4.1. Les enfants qui ont réalisé ce projet l'ont fait avec beaucoup d'autonomie.

4.2. Les intervenants ont été bien contents de voir la performance de ces enfants et de leur avoir fait confiance.

PROJET 12, DU 21 AU 28 MAI : LE PIQUE-NIQUE

1. Planification

(Deux heures pendant le mois de mai pour les intervenants)
(La planification a été faite surtout par les enfsnts)

- Projet choisi : une journée de pique-nique.
- Objectif général : participer à un pique-nique.
- Objectif spécifique du 22 mai : préparer le repas, servir, manger, lever le couvert, ranger.

1.1. Analyse de la tâche

1.1.1. Tâche à réaliser

On demande aux enfants de participer à la préparation du repas et du service et de jouer après le repas.

1.1.2. Réalisation de la tâche

1.1.2.1. Préparer la salade incluant laitue, tomates, oignons, vinaigrette.
1.1.2.2. Confectionner les boulettes de steak haché.
1.1.2.3. Mettre la table.
1.1.2.4. Déballer les pains et les saucisses.
1.1.2.5. Cuire les viandes et les pains.
1.1.2.6. Mettre les boulettes dans les pains.
1.1.2.7. Faire le jello.
1.1.2.8. Jouer.

1.1.3. Produit attendu

Les enfants auront bien mangé un repas qu'ils auront préparé seuls. Ils se seront bien amusés après le repas.

1.2. Objectifs pédagogiques pour chaque enfant

Eugénie et Nathalie R (Mobiles, sans fauteuil ni quadripodes)

- Préparer de la salade (laitue, tomates, oignons, vinaigrette)
- Trouver l'équipement : plat, couteaux, planche à légumes.
- Déterminer la quantité de légumes à couper.
- Laver les légumes.
- Déchiqueter la laitue.
- Couper les tomates : cubes et /ou rondelles.
- Peler les oignons.
- Couper les oignons en petits morceaux.
- Verser les légumes dans les plats.
- Préparer la vinaigrette (direction intervenant).
- Verser la vinaigrette.
- Brasser la salade.

Stéphane et Diane

(Stéphane se déplacera sur le gazon sans cannes et apprendra à se stabiliser)

- Préparer les boulettes de steack.
- Compter combien de boulettes de steak seront nécessaires.
- Défaire le steak haché en portions individuelles et en faire des boulettes.
- Compter le nombre de pains à hamburger nécessaires.
- Compter le nombre de saucisses et de pains à hot dogs nécessaires.

Jeannette et Sophie

- Effectuer la cuisson.
- Trouver avec quoi on mettre la viande, le pain et les saucisses sur le hibachi.
- Mettre les boulettes, les saucisses et les pains sur le hibachi.
- S'organiser pour en mettre le plus possible en même temps.
- Déterminer quand on doit retourner les boulettes, les saucisses et les pains et avec quoi.
- Déterminer quand le tout est cuit.

Christine

- Quand tout est prêt, mettre la viande et les saucisses dans les pains.
- Mettre les ingrédients désirés dans les hamburgers et les hot dogs (ketchup, relish, moutarde, oignons).
- Mettre les hot dogs et les hamburgers dans des assiettes.

Nathalie A.

- Dresser la table.

Chantal

- Préparer le jello.

1.3. Modèle d'intervention

Les tâches sont continuellement remises aux enfants.
Les intervenants interviennent seulement quand cela est strictement nécessaire.

2. Production et vécu des enfants

(Mercredi 20 mai de 8:30 à 14:00)

2.1. Préparation

- Eugénie et Nathalie R. préparent la salede.
- Stéphane et Diane préparent les boulettes de steacks.
- Jeannette et Sophie aidées par un intervenant font cuire les aliments.
- Christine ajoute les ingrédients aux hamburgers et aux hot dogs.
- Nathalie A. dresse la table.
- Chantal prépare le jello.

2.2. Déroulement

09:00 On se dirige vers la porte.
Les enfants se divisent spontanément dans les autos.
Seule Christine a besoin d'un moyen de transport spécial.
Clément et Louise doivent la tenir.

9:30 Responsables :
Michel : Stéphane, Nathalie et Eugénie.
Suzanne : Diane.
Francine : Chantal et Sophie.
Josée : Nathalie et Jeannette.
Clément : Christine.

10:00 Arrivée chez Ginette.
On visite la maison.
On est très intéressé.
On fait beaucoup d'efforts et on est très curieux.
On met les vêtements de sport.
Sophie et Stéphane vont jouer au baseball avec Clément.

11:00 Préparation du repas. Chacun a sa tâche.

12:00 Dîner : hamburgers et hot dogs. Jello et Pop sicles.

13:00 Sieste, relaxation et toilette.

13:15 Jeux : baseball : Stéphane, Sophie et Clément.
Bronzage : Nathalie R., Christine et Diane.
Enfants au sol : Diane, Christine et Nathalie A.

13:45 Départ.

2.3. Produit fini

Les enfants sont bien contents de leur journée.
Ils ont bien mangé et se sont bien amusés.
Ils ont aussi eu l'occasion d'apprendre un tas de choses.

3. Evaluation

(Jeudi 21 mai de 8:30 à 9:00)
(Jeudi 28 mai de 8:30 à 10:00)

3.1. Autonomie des enfants

Eugénie :

- On a dû l'aider pour trouver la quantité de légumes à couper.
- On a dû lui préciser la grosseur des morceaux de laitue à déchiqueter.
- On a dû lui expliquer comment couper les tomates en cubes et en rondelles.
  Elle a quelques difficultés motrices à partir de ¼" et plus petit.
- Elle n'a pas de problème à verser les légumes dans le plat.
- Elle est motivée.
- Elle n'a demandé de l'aide vraiment que quand elle avait un réel problème.

Nathalie R. :

- On a dû l'aider à déterminer la quantité de légumes à couper.
- On a dû lui préciser la grosseur des morceaux de laitue à déchiqueter.
- Elle a appris comment couper les tomates en cubes et en rondelles.
- Elle a eu des difficultés motrices pour les petits morceaux.
- Elle a appris à peler les oignons.
- Elle se déplace avec ses quadripodes et s'organise pour visiter sans aide la maison.
- Elle a eu des difficultés motrices à couper les oignons.
- Elle manque un peu d'organisation pour verser les légumes.
- Elle verse la vinaigrette mais l'intervenant l'aide pour la quantité.
- Elle brasse peu la salade.
- Elle a suggéré de mettre du céleri dans la salade.

Stéphane :
- Il a oublié ses cannes.
- Il éprouve beaucoup de difficultés à se déplacer sur le gazon.
- Il doit être aidé continuellement.
- Il joue au baseball.
- Il faut lui envoyer la balle dans la main.
- Il est accroupi.
- Il n'a pas le goût de participer aux tâches de préparation du repas, mais il y vient quand même.

Nathalie A.:
- Elle a mis la table de manière aisée.
- Elle s'offre spontanément pour aider Christine à couper les carottes.
- Elle fait seule ses transferts de fauteuil.
- Elle monte au 2e étage et en descend sans aide.
- Elle a un intérêt soutenu.
- Elle se déplace facilement dans le gazon.
- Elle est autonome.
- Elle descend au sol pour la séance de bronzage et remonte dans son fauteuil sans aide.

Christine :
- Elle a déballé les pains et les saucisses.
- Elle s'offre pour les carottes.
- Elle a une force physique insuffisante.
- Elle fait peu de choses.
- Elle conserve un intérêt soutenu.
- Elle aime bien la visite de la maison de son "professeur".
- Elle semble autonome.
- Pour les déplacements, comme elle est motorisée, elle est complètement dépendante.

Sophie, Diane, Jeannette et Chantal

- Elles effectuent assez bien leurs diverses tâches.
- Elles sont assez autonomes.

3.2. Interdisciplinarité

Les compétences de chacun des intervenants sont maintenant complètement intégrées à la tâche que doit réaliser seul l'enfant.

3.3. Durée du projet

Préparation, réalisation et évaluation, environ 66:30

RÉSUMÉ DES 12 PROJETS

No	TITRE	DURÉE
1.	CARRÉS AUX DATTES	25:00
2.	MUFFINS AU SON	25:00
3.	BISCUITS AUX FLOCONS D'AVOINE	21:00
4.	JARDINAGE, PHASE 1 : ACHAT DES GRAINES ET BULBES	31:30
5.	JARDINAGE, PHASE 2 : INFORMATION SUR LES PLANTES	31:30
6.	JARDINAGE, PHASE 3 : LE JARDIN : LES GRAINES	31:30
7.	JARDINAGE, PHASE 4 : LE JARDIN : LES BULBES	17:30
8.	DÉCORATION DES OEUFS DE PÂQUES	21:00
9.	CHOIX D'UNE ACTIVITÉ	15:00
10.	PRÉPARATION D'UN PIQUE-NIQUE	30:00
11.	LES EMPLETTES POUR LE PIQUE-NIQUE	17:30
12.	LE PIQUE-NIQUE	66:30
	TOTAL	334:00

1. Planification des projets

- Peu au début, mais graduellement est devenue importante.
- L'approche par projet permet :
  l'évaluation individuelle,
  la concertation des intervenants,
  le respect de la motivation,
  l'intégration harmonieuse des contenus disciplinaires,
  l'intégration de l'école dans la réalité,
  le respect des mécanismes d'apprentissage.

1.1. Description de la tâche

La tâche sert d'unité de mesure à l'apprentissage.
Elle permet aux enfants d'être plus indépendants des intervenants.
Elle sert à évaluer la compétence de l'enfant.

1.1.1. Tâche à réaliser

Consigne initiale : stimulus.
Les consignes doivent être claires.
On la présente à l'enfant.

1.1.2. Réalisation de la tâche

Processus.
- C'est ceci qui permet l'évaluation de la performance de l'enfant en comparant ce qu'il fait à ce qui a été prévu.
- La description de la tâche très détaillée permet de comparer et d'identifier chaque enfant par rapport à cette tâche (critère), à l'intervenant de savoir et prévoir quoi répondre et quand.
- Il n'est pas nécessaire de la présenter à l'enfant. On peut lui laisser découvrir. Cela aide l'autonomie et la créativité.

1.1.3. Produit attendu

Ceci permet d'évaluer le rendement de l'enfant.
Ce n'est qu'un aspect de la tâche.
Certaines tâches ont des produits attendus peu importants, l'accent étant mis sur le processus.

Un projet peut-être soit une tâche pour un enfant soit un problème. S'il n'a pas suffisamment de prérequis au début d'un projet, celui-ci devient un véritable problème pour lui.
La nouveauté pour un enfant rend une tâche plus ou moins problématique.

1.2. Objectifs pédagogiques pour chaque enfant

On décrit les activités qui vont favoriser chez chaque enfant le développement intégral de la personnalité : autonomie : aspects cognitif, affectif, moteur, social. On essaie d'identifier les objectifs pour chaque enfant que la tâche permet. On puise ces objectifs dans la liste suivante.

1.2.1. Cognitif (langage et logique)

- Connaissance, compréhension, application, analyse, synthèse, évaluation.
- Ecoute, expression, articulation, structuration, symbolisme, similitudes, synonymes, antonymes, lecture, discrimination.
- Concept, associations qualitatives, conservation, grandeur, comparaison, modification, mesure, poids, temps, horloge, calendrier, raisonnement mathématique.

1.2.2. Affectif (motivation et intérêt)

- Réception, réponse, valorisation, organisation et caractérisation.

1.2.3. Moteur (général, sensoriel, visuel et auditif)

- Posture, force musculaire, image du corps, identité, schéma spatial, déplacement, rouler, s'asseoir, ramper, marcher, courir, sauter, se transférer de chaise...
- Schéma corporel, latéralité, anatomie, tête et cou, tronc, jambes, équilibre, organisation spatiale, vitesse et réaction, temps.
- Acuité visuelle, perception, forme, exploration, couleur, image, orientation spatiale, discrimination symbolique, orientation des lettres, figure-fond, perspective et dimension, mémoire visuelle.
- Acuité auditive, discrimination, décodage, origine, différentiation, situation, tonalité, longueur, hauteur, intensité, mémoire auditive.

1.2.4. Social

- Image de soi, réactions positives, contrôle de soi, indépendance, sens critique, habitudes, responsabilité, vitesse de réaction, communication, anticipation, jugement de valeurs, comportement social.

1.3. Modèle d'intervention

1.3.1. Axé sur la résolution d'un problème et / ou la réalisation d'une tâche : approche par projet.
On cherche des projets intéressants pour tous les enfants.

1.3.2. On décrit le projet de manière suffisamment détaillée pour accrocher chaque enfant.
On décrit la consigne initiale qui met l'enfant en situation stimulante, qui le motive à agir et à réaliser le projet.
On décrit le processus de réalisation du projet en ordonnant les étapes selon un ordre chronologique d'exécution des opérations et des décisions à prendre.
On décrit la situation attendue.
Ces trois descriptions du projet servent d'unité de mesure de la performance de l'enfant et de son rendement.
Le succès à la tâche sert de mesure de la compétence de chaque enfant.

1.3.3. Ces descriptions sont présentées à l'enfant de manière à lui permettre de se défaire de l'intervenant adulte et d'agir seul, de manière autonome.

1.3.4. On propose à chaque enfant des objectifs personnels : cognitifs, affectifs, moteurs et sociaux.
Ces objectifs varient selon le projet proposé.
C'est dans la réalisation autonome d'un projet que chaque enfant démontre sa performance.
La comparaison entre ce que fait réellement l'enfant et le projet "idéal" permet d'évaluer ce que l'enfant sait faire.

1.3.5. La tâche et les objectifs doivent être décrits de manière à tenir compte de chaque discipline des intervenants. En général, surtout au début, l'ergothérapeute et la physiothérapeute se préoccupaient plutôt des aspects moteurs. L'éducateur se préoccupait des aspects affectifs. Les enseignants-orthopédagogues se préoccupaient surtout des aspects cognitifs et sociaux.
A la fin, ces aspects ont fini par ne plus être l'apanage d'une discipline. Les intervenants connaissant mieux chaque enfant, ont fini par identifier les objectifs de tous les ordres pour chaque enfant. C'est alors que la concertation interdisciplinaire a été la meilleure.

1.3.6. Chaque intervenant travaille à la planification, à la production, à la réalisation vécue et à l'évaluation du projet. Au moment du vécu, les intervenants ont agi de plus en plus de manière non directive, laissant de plus en plus l'enfant agir seul. Les premiers succès ont engendré la confiance en l'enfant. Ce qui a encouragé les intervenants à devenir de plus en plus non directifs. De plus, on a laissé de plus en plus de temps à l'enfant pour agir et s'exprimer.

2. Production et vécu des enfants

Il est donc apparu très important de planifier scrupuleusement les projets. Cela a permis aux intervenants de prévoir le matériel nécessaire au projet, les grilles d'observation qui, elles, permettent de bien voir ce qui se passe et d'orienter le projet vers le produit attendu.

2.1. Préparation

Il faut donc que l'école soit bien équipée. Or, il n'y avait pas de cuisine au niveau de la classe. Il a donc fallu que les intervenants apportent tout de chez eux.

2.2. Déroulement

Une bonne connaissance de l'enfant perçu à travers les discussions interdisciplinaires et les grilles d'observation axée sur la description des comportements observables des enfants ont permis à l'intervenant d'acquérir une attitude détendue et positive face à l'enfant qu'il devait aider. Au début, on se précipitait pour aider l'enfant. Puis, peu à peu, on a pris du recul et on a appris à retourner à l'enfant le travail qu'il pouvait faire.

Le temps du déroulement du projet a été le principal ennemi de l'autonomie. En effet, le temps passe, la durée du projet étant d'une heure, l'intervenant voit le temps filer et finit par diriger l'enfant. Cette direction pouvait aller de la simple suggestion à l'ordre catégorique. L'intervenant pouvait aussi le faire à la place de l'enfant.

2.3. Produit fini

Tout le projet est véritablement terminé seulement quand il a produit quelque chose. Certains projets ne donnent aucun produit visible. L'accent est alors mis sur le processus plutôt que sur le produit. Il est bien important d'identifier ce produit et de vérifier la satisfaction des enfants. Un feeback sur les objectifs atteints et la compétence acquise dans ce projet constitue une source importante de motivation et de confiance en soi qu'acquiert l'enfant ainsi récompensé par la prise de conscience d'une action bien faite.

3. Evaluation

L'évaluation du projet sert à identifier les comportements des enfants qui représentent des indices d'autonomie de ces enfants en termes cognitifs, affectifs, moteurs et sociaux. On a défini comme étant autonome un enfant qui tout seul dans un projet. Il sert aussi à orienter les actions futures des intervenants de manière à augmenter cette autonomie.

L'évaluation sert aussi à identifier les comportements des intervenants qui ont un caractère interdisciplinaire. On cherche à déceler dans ces comportements ce qui est propre à augmenter l'autonomie chez l'enfant.

3.1. Autonomie des enfants

On se rend compte, à la lecture des douze comptes rendus que les enfants ont été de plus en plus autonomes. Ils ont agi tout seuls dans la mesure de leur capacité, de plus en plus fréquemment. Chacun a appris à mieux intégrer les connaissances aux problèmes réels du quotidien. Ils s'organisaient mieux dans leur travail. A des degrés divers, ils sont maintenant capables d'appliquer ces connaissances et de s'attaquer à des tâches de plus en plus complexes et problématiques pour eux. Ils ont acquis beaucoup de confiance en agissant tout seuls, de sorte qu'ils abordent les projets avec beaucoup plus de confiance.

3.2. Interdisciplinarité

On peut aussi identifier l'apport du travail de l'équipe interdisciplinaire sur cette autonomie de l'enfant. Au début, elle était autoritaire dans ses interventions auprès de l'enfant, ne lui laissant pas le temps d'agir et agissant même à sa place. Elle est devenue de plus en plus non directive, confiante dans la capacité des enfants, étant rassurée de tenir compte de tous les aspects des enfants : cognitifs, affectifs, moteurs et sociaux, analysés, décrits et mis en commun en équipe. L'autre n'étant plus un compétiteur, mais un aide devient un allié précieux. Cela rassure. Cet échange s'intègre ensuite à l'action dans le projet.

L'interdisciplinarité a donc joué un rôle très important sur l'atmosphère entourant le groupe d'enfants. Les intervenants, mieux informés sur l'enfant, après avoir bien planifié un projet, ont pu offrir aux enfants des interventions de plus en plus permissives. Ce qui a certainement engendré plus d'autonomie.

Mais, il faudrait peut-être étoffer cette évidence aux yeux des intervenants de données plus rigoureuses. Nous espérons que cela sera fait dans une prochaine recherche.

Serge RACINE
chercheur adjoint

[illegible]

[illegible] témoin et quelquefois partie des efforts concertés, bénévoles, de l'équipe des intervenants animée par [illegible]CINE et Clément TAILLON. Je m'en voudrais de ne pas [illegible] l'occasion de ce rapport final pour souligner le [illegible] de leur démarche interdisciplinaire au service des [illegible] handicapés physiques à qui l'année 1981 a été dédiée.

Antonio Le SIEUR

ANNEXE N

FEUILLE SYNTHESE DE PRESENTATION DU RAPPORT

PERIODE COUVERTE PAR L'EXPERIMENTATION
1980-1981

Commission scolaire: La Commission des Ecoles Catholiques de Montréal

Région administrative: _____

Secteur: _____ Groupe âge: 11-13 ans

Nombre d'élèves impliqués dans le projet: 9

Titre du projet: Un modèle d'intervention interdisciplinaire adapté à l'apprentissage de l'autonomie pour des handicapés physiques de niveau scolaire primaire

Responsable du projet: Nom: Mme Nicole RANGER-DUROCHER

Fonction: coordonnatrice

Téléphone: 525-6311 (333)

Chercheur attitré: Nom: Antonio Le Sieur

Fonction: Chercheur principal

Téléphone: 684-1459

Objectifs du projet (résumé): Améliorer et évaluer une approche d'intervention interdisciplinaire pour favoriser l'apprentissage de l'autonomie de toute nature chez les handicapés physiques de l'Ecole Victor-Doré (CECM)

Description sommaire de l'expérimentation réalisée jusqu'à ce jour: Il s'agit de la fin d'une recherche longitudinale qui a commencé en 1977. En 1980-1981, le principal objectif a été de développer la théorie pertinente au modèle d'intervention interdisciplinaire de l'Ecole Victor-Doré, de fabriquer, d'expérimenter et de remanier deux grilles d'évaluation de l'interdisciplinarité. En second lieu, il a fallu préconiser une approche interdisciplinaire au niveau des enfants. Pour y parvenir, il a fallu procéder à des études de cas avec des enfants, de manière à découvrir comment l'interdisciplinarité pouvait s'exprimer dans le vécu. Suite à ces opérations complexes, il a fallu recueillir toutes les informations pertinentes à l'évaluation des apprentissages en fonction du développement de l'autonomie de toute nature.

Montant total de la subvention autorisée pour l'année 1980-81: $ $8000,00

Honoraires : Attachée de recherche
Chercheur adjoint
Chercheur principal

Dépenses à même la subvention :
dactylographie
impressions
reliure
expédition
déplacements